Niveau(x) d'enseignement : 4 Numéro ISN : 9410
Centre d'intérêt : 755

Français, langue seconde : propositions en vue d'une pédagogie de la lecture / Direction générale des programmes, Direction de la formation générale. -- [Québec] : Ministère de l'éducation, c1990
217 p. ; 28 cm + cahier d'activités de l'élève (50 p.) -- (Guide pédagogique / Ministère de l'éducation du Québec, Direction générale des programmes. Secondaire)

Le cahier d'activités de l'élève porte en outre : Projet de lecture à partir du roman de jeunesse "Les prisonniers du zoo". Cadre : 9091-326 à 9091-329 ; 16-3420-03 à 16-3420-04. Bibliogr. : p. 177, 214-217

ISBN 2-550-15518-1

ISBN 2-550-15517-3

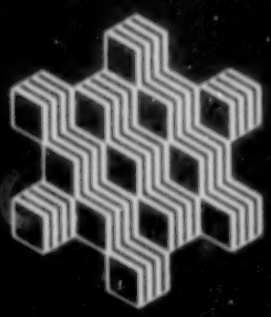
Vedette(s)-secondaire(s) : Québec (Province). Ministère de l'éducation. Direction de la formation générale

Descripteur(s) : Français (Langue) + Langue seconde + Lecture + Guide pédagogique + Secondaire (Ordre d'enseignement)

Ce guide pédagogique vise à clarifier ou préciser certains aspects des programmes et à les enrichir en tenant compte des besoins exprimés par les divers intervenants. Dans un premier chapitre intitulé "La lecture : un processus complexe", on précise quelques-unes des stratégies de lecture du bon lecteur en s'appuyant sur quelques modèles de lecture ainsi que sur certaines données provenant de la recherche expérimentale. On traite, entre autres, de la théorie des schèmes et de l'importance des connaissances antérieures du lecteur. Puis, dans un deuxième chapitre intitulé "Critères de sélection du matériel de lecture et activités de lecture", on aborde la tâche de l'enseignant qui consiste à choisir un ensemble de textes, à déterminer le projet de lecture et, suivant le but donné à la lecture, à envisager certaines interventions et activités pédagogiques. Dans le troisième chapitre, on présente, à partir d'un document écrit, un projet de lecture accompagné de différentes activités pédagogiques. Finalement, le dernier chapitre comprend un répertoire, sélectif et non exhaustif, d'oeuvres de littérature de jeunesse et de récits pour les élèves du secondaire.

Type de document

guide pédagogique



SECONDAIRE

FRANÇAIS, LANGUE SECONDE

PROPOSITIONS EN VUE D'UNE PÉDAGOGIE DE LA LECTURE

Québec

Pour éviter les lourdeurs qu'entraînerait, dans le corps du document, la répétition systématique des termes masculins et féminins pour désigner des personnes, nous avons retenu le masculin générique. Les lectrices et les lecteurs voudront bien en tenir compte.

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements
Introduction

Chapitre 1 : La lecture : un processus complexe 1

1.1 Communication écrite : caractéristiques 2
1.2 Lecture en langue maternelle 3
1.2.1 Perception visuelle 3
1.2.2 Lecture du sens : expériences avec le tachistoscope 3
1.2.3 Recherche concernant l'anglais : modèles de lecture ; théorie de Smith ; théorie des schèmes 4
1.2.4 Recherche concernant le français 8
1.2.5 Stratégies du bon lecteur 8
1.3 Lecture en langue seconde 9
1.3.1 Lecture plus lente 9
1.3.2 Lecture avec subvocalisation 9
1.3.3 Lecture mot à mot, fragmentaire 9
1.3.4 Lecture accompagnée d'anxiété 10
1.3.5 Recherche concernant l'anglais langue seconde : modèles interactifs 10
1.3.6 Recherche concernant le français langue seconde : modèle de Coste (1978) 11
1.4 Répercussions pédagogiques 12
1.4.1 Apprendre à comprendre : développer certaines stratégies de lecture 12
1.4.2 Modifier les habitudes du lecteur en langue seconde 16

Chapitre 2 : Critères de sélection du matériel de lecture et activités de lecture

2.1 Sélection du matériel de lecture 20
2.1.1 Types de textes et sources des textes 20
2.1.2 Critères de sélection des textes 21
2.2 Préalables à la lecture 22
2.2.1 Durée et fréquence des lectures 22
2.2.2 Objectif de lecture 23
2.2.3 Lecture silencieuse 23
2.2.4 La lecture : un enrichissement de l'expérience 23
2.3 Projet de lecture 24
2.3.1 Activités pour l'enseignement de quelques stratégies de lecture 24
2.3.2 Étapes de lecture 32

Chapitre 3 : Projet de lecture et activités pédagogiques

3.1 Préparation à la lecture de l'oeuvre 38
3.2 Prélecture de la section 1 51
3.3 Lecture de la section 1 54
3.4 Après-lecture de la section 1 61
3.5 Prélecture de la section 2 65
3.6 Lecture de la section 2 69
3.7 Après-lecture de la section 2 80
3.8 Prélecture de la section 3 82
3.9 Lecture de la section 3 86
3.10 Après-lecture de la section 3 93
3.11 Prélecture de la section 4 95
3.12 Lecture de la section 4 97
3.13 Après-lecture du roman 110

Chapitre 4 : Répertoire sélectif d'oeuvres de littérature de jeunesse et de récits pour les élèves du secondaire

4.1 Critères de sélection des oeuvres suggérées 118
4.2 Répertoire suggéré pour les élèves du premier cycle 120
4.3 Répertoire suggéré pour les élèves du deuxième cycle 151

Annexes

Annexe I Habitudes de lecture de l'élève 182
Annexe II Lisibilité et français, langue seconde 185
Annexe III Évaluation de la lecture : opinions des élèves 199
Annexe IV Critères de sélection d'une oeuvre 204
Annexe V Liste des oeuvres recensées par auteur 205
Annexe VI Liste des oeuvres recensées par titre 209

Bibliographie 214

Remerciements

Nous remercions toutes les personnes qui ont prêté leur concours à la réalisation de ce guide, et en particulier :

madame **Claudette Cornaire** pour la rédaction des chapitres 1 et 2,

madame **Carole Côté** pour l'élaboration du chapitre 3,

mesdames **Manon Beaudet-Deer**, **Carole Côté**, **Suzanne McPherson-Stolecki**, monsieur **Ramzi Chaker** pour leur contribution au chapitre 4 ;

les membres du comité consultatif : mesdames **Manon Beaudet-Deer**, **Carole Côté**, **Suzanne McPherson-Stolecki**, **Marie Végiard**, **Maria Tchoryk-Joli**, messieurs **Marcel Danan**, **Serge Laflamme**, **Michel Lafontaine**.

Alida Piccolo
Responsable des programmes de français, langue seconde,
et de français, classe d'accueil ou de francisation

Introduction

Introduction

De nombreuses demandes provenant des enseignants et des enseignantes, des directions d'école, des conseillers et conseillères pédagogiques et des parents soulignent la nécessité, d'une part, d'accorder plus d'importance à la lecture et, d'autre part, de familiariser les élèves avec certains écrits de type littéraire. De façon générale, ces personnes-ressources du milieu souhaitent que les objectifs de lecture soient enrichis et qu'on leur suggère des textes précis ainsi qu'une méthodologie.

Le présent document tente de répondre à ces attentes et à ces besoins. Il vise à clarifier ou à préciser certains aspects des programmes et à les enrichir en tenant compte des besoins exprimés par les divers intervenants.

Dans un premier chapitre intitulé « **La lecture : un processus complexe** », nous tenterons de préciser quelques-unes des stratégies de lecture du bon lecteur en nous appuyant sur quelques modèles de lecture ainsi que sur certaines données provenant de la recherche expérimentale. Nous traiterons entre autres de la théorie des schèmes et de l'importance des connaissances antérieures du lecteur.

Les recherches expérimentales concernant la lecture en français, langue seconde sont peu nombreuses ; c'est donc à partir d'études faites pour l'anglais que nous rapporterons les principales caractéristiques et les sources de difficultés de la lecture en langue seconde. Comment peut-on surmonter ces difficultés ? C'est ce que nous verrons en présentant les répercussions pédagogiques.

La première tâche de l'enseignant consiste à choisir un ensemble de textes à partir de différents critères. Cette étape franchie, il faut déterminer le projet de lecture et, suivant le but donné à la lecture, envisager certaines interventions et activités pédagogiques. Ces points particuliers seront abordés dans le deuxième chapitre : « **Critères de sélection du matériel de lecture et activités de lecture** ».

Dans le troisième chapitre, « **Projet de lecture et activités pédagogiques** », nous présenterons, à partir d'un document écrit, un projet de lecture accompagné de différentes activités pédagogiques.

Le dernier chapitre comprend le « **Répertoire sélectif d'oeuvres de littérature de jeunesse et de récits pour les élèves du secondaire** ». Ce répertoire est sélectif et non exhaustif.

Chapitre 1

La lecture : un processus complexe

1. La lecture : un processus complexe

1.1 Communication écrite : caractéristiques

On a fréquemment opposé l'oral à l'écrit : l'oral, c'était la parole, le discours ; l'écrit, c'était la langue, le code. À l'ère de l'audio-visuel, la communication dans l'enseignement des langues étrangères était réservée à l'oral. L'écrit était essentiellement « le lieu de retour à la grammaire, à l'orthographe, à la norme, c'est-à-dire le domaine du code » (Moirand 1979 : 8).

Il a fallu attendre les années soixante-dix pour que l'on considère enfin le texte écrit comme une modalité autonome du langage, qui permet d'assurer la communication entre des interlocuteurs : comprendre l'écrit est alors devenu une activité communicative à part entière.

Le caractère ordinaire de la communication ne doit cependant pas masquer la complexité de la communication écrite. Quelles en sont les contraintes particulières ?

Communiquer, c'est avoir un message à transmettre à quelqu'un, à propos d'un référent, objet de la communication ; cela implique un émetteur qui entre en contact avec un récepteur, au moyen d'un code commun aux deux interlocuteurs (Jakobson 1963).

Dans la communication orale, face à face, les locuteurs sont en présence, ils peuvent changer de rôle : devenant tour à tour émetteur ou récepteur, ils peuvent vérifier si leur message est compris ; les gestes, l'intonation peuvent aussi transmettre des éléments significatifs. La communication écrite, elle, présente certaines marques particulières. Quelles sont-elles ?

Une des caractéristiques fondamentales de la communication écrite est la suivante : au moment où l'émetteur (le scripteur) communique son message, le récepteur (le lecteur) est absent ; il s'agit alors d'une communication différée.

L'émetteur n'a recours qu'aux seuls moyens linguistiques pour faire passer son message. Il doit donc expliciter la totalité des éléments de référence du message pour que celui-ci soit recevable. Le récepteur, lui, doit essayer de rétablir l'échange à son propre niveau, faute de quoi le message reste impénétrable. En cela, sa tâche n'est pas plus aisée.

Moirand (1979 : 10) a repertorié les composantes de base d'une situation d'écrit. Elle distingue une situation de production (écriture) et une situation de réception (lecture). Les composantes suivantes entreraient dans la situation de lecture :

- Le lecteur, avec son statut, son rôle, ses attitudes, son « histoire », etc.
- Les relations lecteur/scripteur : le type de relations, les représentations que le lecteur se fait concernant le scripteur.
- Les relations lecteur/scripteur et document : le document produit sur le lecteur un certain effet qui peut être différent de ce que le scripteur a imaginé ; cet effet est fonction des caractéristiques du lecteur, de ses objectifs de lecture, de ses hypothèses sur le sens d'un texte.
- Les relations lecteur/document et extra-linguistiques : les connaissances du lecteur, le lieu et le moment où il entreprend sa lecture sont autant de facteurs qui ont une influence sur son interprétation du texte.

Ce modèle illustre bien la complexité de ce type de communication et ce qu'elle présuppose au niveau de l'élaboration et de la réception du message. Toute communication écrite est donc plus aléatoire que la communication orale car il s'agit d'une communication différée. Comme le lecteur ne reçoit aucune rétroaction visuelle ou sonore, il peut se demander s'il a parfaitement compris les intentions du scripteur. À cet effet, Vigner (1979 : 12) note :

> « Produire un texte écrit, ce sera formuler une hypothèse sur les conditions de réception et d'appréciation du message que l'on souhaite transmettre. Lire un texte écrit consistera à s'interroger sur le sens exact du message que l'on reçoit, sur les intentions de son auteur. La communication écrite ne fera donc que mettre en relation deux incertitudes, celle du scripteur quant aux réactions et au comportement de son lecteur, et celle du lecteur relative aux intentions du scripteur. »

À ces contraintes particulières de la communication écrite, viennent encore s'ajouter d'autres circonstances en situation scolaire : le texte est imposé, l'élève le lit pendant un cours ou pour un cours ; l'objectif est presque toujours le même : il lit pour apprendre et la façon dont il doit lire le texte a été déterminée par l'enseignant. Ajoutons que la situation de l'élève qui lit un texte dans la langue seconde semble encore plus précaire du fait que ses connaissances linguistiques sont souvent imparfaites et que les champs factuel et conceptuel dans lesquels se situe le texte lui sont souvent inconnus.

1.2 Lecture en langue maternelle

1.2.1 Perception visuelle

Comment l'oeil déchiffre-t-il un texte ? La plupart des auteurs s'accordent pour affirmer que Javal serait le premier à avoir abordé cette question au début du siècle (Richaudeau 1969 : 19).

L'exploration visuelle du texte se fait de la façon suivante :

- par des mouvements de progression, des bonds successifs, séparés par des pauses ou des fixations. Ces mouvements sont d'une durée très brève (environ 1/40e de seconde) ;
- par des mouvements de fixation au cours desquels l'oeil s'immobilise (environ 1/4 de seconde) et l'information visuelle est extraite du texte. Le lecteur lent a besoin de deux fixations pour percevoir un mot, alors que le lecteur plus rapide peut en percevoir cinq ou six au cours de la même fixation ;
- par des mouvements de régression qui se manifestent chez le lecteur moins habile ou lorsque le texte est difficile.

La lecture consiste donc en une succession de mouvements saccadés, séparés par des fixations et le bon lecteur est celui qui, pendant les fixations, parcourt un nombre élevé de mots.

1.2.2 Lecture du sens : expériences avec le tachistoscope

Les chercheurs américains ont montré que, pendant la lecture, le premier facteur qui facilite la reconnaissance d'un mot est son sens et cette observation est valable pour les adultes aussi bien que pour les jeunes lecteurs.

Le tachistoscope a joué un certain rôle à cet égard. Cet appareil permet en effet de projeter pendant quelques fractions de seconde des lettres isolées, des mots en désordre ou des phrases complètes. On demande aux sujets de dire immédiatement ce qu'ils ont eu le temps de lire. On a constaté qu'un sujet reconnaissait facilement un mot de cinq ou six lettres alors qu'il lui était difficile, dans la même durée, de reconnaître plus de trois lettres ne formant pas un mot ; dans le même laps de temps, il reconnaissait un énoncé de sept ou huit mots alors qu'il ne pouvait pas reconnaître plus de trois ou quatre mots ne formant pas une phrase.

À partir de ces constatations, on déduit que des mots et des parties d'énoncé sont identifiés globalement et qu'ainsi « la signification précède – ou plutôt court-circuite – l'analyse de la lettre » (Coste 1974 : 52).

1.2.3 Recherche concernant l'anglais : modèles de lecture

Depuis une vingtaine d'années, de nombreux modèles de lecture ont été élaborés, en particulier pour l'anglais langue maternelle. Ces différents modèles tentent tous d'expliquer comment le lecteur appréhende le sens d'un texte.

Cziko (1980) propose de les ranger dans trois catégories : « bottom-up », « top-down » et « interactive ». On les désigne aussi sous le nom de « modèles verticaux » ou encore, respectivement, de modèles « ascendant », « descendant » et « interactif » (Cornaire 1985).

Trois modèles, ceux de Gough (1972), de Goodman (1970) et de Rumelhart (1977), qui appartiennent chacun à l'une de ces trois catégories, permettent de cerner leurs caractéristiques particulières. Par ailleurs, ces trois modèles illustrent bien l'évolution des théories de lecture : on passe ainsi d'une lecture linéaire, lettre par lettre, mot par mot (Gough) à une lecture globale (Goodman), et enfin à une lecture englobant ces deux démarches (Rumelhart).

Modèles de lecture

1. *Modèle « ascendant » (Gough 1972)*

La caractéristique essentielle d'un modèle « ascendant » est la suivante : pour trouver la signification des mots, le lecteur utilise surtout les données graphiques et les données phonologiques, l'écrit n'étant rien d'autre que de la parole chiffrée.

Dans le modèle proposé par Gough, le lecteur lit lettre par lettre, mot par mot ; la lecture est un processus de décodage mettant en relation signes graphiques, sons et significations. L'écrit est donc présenté comme dépendant de la parole, et non comme un signifiant autonome qui désigne un sens.

La lecture est une activité exclusivement visuelle : l'oeil doit nécessairement reconnaître chaque lettre, chaque mot, avant que la personne puisse accéder au sens. Cette démarche ne permet pas d'expliquer qu'un lecteur puisse reconstituer des mots à partir de fragments de lettres mal formées, comme cela se produit souvent, ni que les erreurs typographiques passent souvent inaperçues. Ce modèle exige que le lecteur repasse par les mêmes étapes pour chaque lettre lue. S'il en était vraiment ainsi, il serait difficile de lire plus d'une soixantaine de mots à la minute. Comment pourrait-on expliquer qu'un bon lecteur lise jusqu'à six cents mots à la minute ? (Smith 1982 : 63).

Ce modèle apprend peu sur la façon dont le lecteur perçoit le sens des phrases (Mitchell 1982). Pour Goodman (1970), Smith (1971), (1973) et de nombreux théoriciens, le bon lecteur ne lit pas des mots, mais du sens.

2. *Modèle « descendant » (Goodman 1970)*

La caractéristique essentielle d'un modèle « descendant » est la suivante : pour déterminer la signification des mots, le lecteur s'appuie surtout sur des données conceptuelles et son bagage de connaissances joue un rôle important.

Rappelons que Goodman est l'un des théoriciens américains les plus connus en lecture. Dans les années soixante, il a commencé à s'intéresser à la nature du processus de lecture. C'est à partir de son expérience en lecture orale, avec des enfants, qu'il a produit un modèle qui se rangerait dans cette catégorie. Il le considère cependant comme un modèle de « fluent reading » (1970 : 263-264), c'est-à-dire un modèle du lecteur compétent.

Dans ce modèle, l'acte de lecture consisterait principalement à poser une hypothèse initiale (avant même de lire le texte, le lecteur aurait déjà une certaine idée de son contenu), prélever des indices sémantiques, syntaxiques et phonologiques à partir du texte, établir des hypothèses à partir de ceux-ci et essayer de les vérifier.

Contrairement à ce que l'on notait dans le modèle « ascendant », le lecteur est ici très actif. À partir d'indices qu'il extrait du texte, il émet hypothèse après hypothèse qu'il confronte à des prévisions antérieures. S'il peut les vérifier, il les retient ; sinon, il les rejette. En situation de lecture, on réagirait ainsi à trois systèmes d'indices : grapho-phonétiques, syntaxiques et sémantiques (Goodman 1980 : 41). Ni l'importance de chacun de ces systèmes, ni la façon dont le lecteur les utilise ne sont vraiment précisées dans ce modèle. Goodman note seulement qu'on utilise les systèmes d'indices « simultanément et interdépendamment les uns des autres » (ibid.).

Relever ces nombreux indices, élaborer ensuite ces séries d'hypothèses, les mettre à l'essai, peut être un processus assez long. Il est peu probable qu'un lecteur lisant de trois cent cinquante à six cents mots à la minute ait le temps de franchir ces différentes étapes ; vraisemblablement, cela se passe de façon plus rapide en situation de lecture.

Perfetti (1985) a fait remarquer que ce « jeu psycholinguistique de devinettes » dont parle Goodman (1970 : 271) quand il décrit le processus de lecture est plutôt un obstacle pour comprendre ce processus ; en effet, si le lecteur utilise des indices, c'est tout simplement qu'il possède des connaissances sur la structure linguistique et sur certains concepts ; par conséquent, lire est un phénomène psycholinguistique, et non un jeu de devinettes.

Dans son article intitulé « The Reading Process » (1988), Goodman présente une version révisée de son modèle de 1970. Dans les grandes lignes, sa position reste stable au sujet des différentes étapes de l'acte de lecture, mais il a apporté deux rectifications : le texte a maintenant plus d'importance que dans le modèle précédent ; par ailleurs, même si les phases d'élaboration et de vérification d'hypothèses demeurent, Goodman explique que les hypothèses sont produites à partir des connaissances psychologiques et linguistiques acquises par le lecteur ; le jeu de devinettes n'a donc plus sa place ici (ibid.).

3. *Modèle interactif (Rumelhart 1977)*

La caractéristique essentielle d'un modèle interactif est la suivante : pour trouver la signification des mots, le lecteur peut faire appel à de nombreuses sources d'information (graphémiques, lexicales, syntaxiques, connaissances antérieures, etc.).

Chaque source d'information permet au lecteur d'établir certaines hypothèses, vérifiées ensuite par rapport à l'information qui précède ou par rapport aux hypothèses antérieures, afin de voir si elles sont mutuellement compatibles.

Le modèle de lecture proposé par Rumelhart est certainement beaucoup plus complexe que les précédents puisque l'acte de lecture englobe deux démarches (prise d'informations textuelles et mise en œuvre simultanée des connaissances antérieures) qui ne sont plus exclusives l'une de l'autre. Parmi les critiques que l'on adresse au modèle, les plus sérieuses sont celles-ci : le modèle n'est explicite ni sur la façon dont les hypothèses sont produites, ni sur l'importance relative des différentes sources d'information.

En dépit de certaines difficultés, ces modèles ont cependant apporté des idées nouvelles et intéressantes en essayant de rendre compte, chacun à sa manière, de la façon dont l'information est traitée pendant la lecture. Ainsi, Gough a essayé de cerner aussi complètement que possible ce qui semble se passer pendant la première seconde de lecture et son modèle rend, semble-t-il, assez bien compte de la démarche de lecture mise en œuvre par un lecteur inexpérimenté. Il peut cependant arriver qu'en présence d'un texte difficile, un bon lecteur lise lettre par lettre, mot par mot. Un sujet peut ainsi recourir à un éventail de modes de lecture selon le texte qu'il lit (Cosky 1976 ; Massaro et Klitzke 1977 ; Mitchell 1982).

Malgré ses limites, on ne peut donc pas rejeter complètement le modèle « ascendant » qui permettrait de conceptualiser un type particulier de lecture auquel, dans certaines circonstances, les lecteurs pourraient fort bien recourir.

Le système d'analyse « descendant », proposé par Goodman en partant du principe que, dans tout acte de lecture, le lecteur utilise la totalité de son expérience antérieure, a permis une réflexion réelle sur le processus de lecture, en le percevant comme un acte élaboré dans lequel le sujet utilise son apport personnel de connaissances. Ces idées ont été reprises par la plupart des théoriciens et elles prévalent encore aujourd'hui.

Selon Rumelhart, un lecteur peut utiliser concurremment plusieurs stratégies de lecture et c'est ce qu'il essaie de montrer dans le modèle interactif. À cet égard, un consensus semble maintenant exister entre les chercheurs : il y aurait au moins – comme Rumelhart a essayé de le montrer – deux stratégies différentes pour lire, une s'appuyant sur la phonologie et une autre sur la sémantique (Friedman 1982 : 98). L'accord cesse cependant lorsqu'on tente de préciser les points suivants : Y aurait-il plus de deux stratégies ? Quelle serait exactement la nature de chacune des stratégies ? Une des stratégies obligerait-elle le lecteur à passer par l'étape grapho-phonémique ? Comment se fait l'apport sémantique en situation de lecture ? (ibid.)

On juge de l'utilité d'un modèle par son économie, sa cohérence, sa correspondance avec la réalité, sa valeur heuristique (Cleland 1980 : 10). Une des principales critiques adressées aux modèles de lecture est celle-ci : ils ont tendance à simplifier le processus de lecture en le réduisant à un nombre limité d'opérations (Mitchell 1982 : 127).

Même si ces constructions ne parviennent pas à expliciter parfaitement le processus complexe de la lecture, elles permettent de conceptualiser certaines théories. Dans cette optique, les modèles peuvent se révéler utiles aux enseignants en leur fournissant certains repères : en réduisant le processus complexe de la lecture à un nombre limité d'opérations, ils permettent de mieux faire comprendre les aspects importants du phénomène.

4. *Théorie de Smith*

Le contenu de la théorie de Smith se retrouve dans les trois éditions de *Understanding Reading* (1971, 1978, 1982). Le mot « psycholinguistique » que l'on trouve dans ces écrits renvoie aux deux disciplines – la psychologie et la linguistique – où Smith a puisé les fondements de sa théorie.

Pour Smith, lire met en jeu deux types d'information : l'information visuelle et l'information non visuelle, l'information visuelle étant le texte imprimé, alors que l'information non visuelle correspond aux connaissances générales et particulières du lecteur. Pour lui, c'est sur l'information non visuelle que repose en majeure partie l'activité de lecture et lire consiste d'abord à rechercher le sens.

Comme Goodman, Smith insiste sur le fait que le lecteur efficace utilise un minimum d'informations visuelles ; pour le reste, il compense par de l'information non visuelle. Il met aussi l'accent sur les hypothèses que le lecteur doit poser tout au long de sa lecture. Ainsi, pour lire, il faut sans cesse établir des hypothèses qui réduisent l'incertitude de ce qu'on va lire, ce qui diminue la quantité d'informations visuelles nécessaires pour extraire le sens (ibid.).

Établir des hypothèses, c'est déjà avoir une idée globale de ce que le texte doit être. Comment peut-on en avoir une idée, à moins bien sûr de le connaître ? Cela vaut-il alors la peine de le lire ?

Malgré les critiques adressées aux modèles voulant que le lecteur établisse des hypothèses, il ne faut pas oublier que Smith a eu une influence considérable dans le domaine de la lecture en faisant avancer certaines idées nouvelles, en particulier, en dénonçant l'inefficacité de l'oralisation et le fait qu'il ne suffit pas d'apprendre des sons pour devenir un bon lecteur ; il a donné ainsi un nouvel élan à l'enseignement de la lecture et ses idées ont conduit les enseignants à remettre en cause une pratique qui compliquait l'apprentissage de la lecture.

5. *Théorie des schèmes*

Toute information nouvelle est non signifiante si elle ne peut être reliée à ce que l'on connaît déjà, c'est-à-dire à ses connaissances antérieures, structurées en catégories, en « schèmes ». Le rôle des connaissances antérieures est connu sous le nom de « théorie des schèmes » (« Schema theory ») (Rumelhart et Ortony 1980).

Selon cette théorie, la compréhension d'un texte est un processus interactif entre les connaissances que possède le lecteur et le texte lui-même. En lisant un texte, chaque nouvelle information est comparée à celles qui sont déjà emmagasinées dans la structure cognitive du sujet, afin de savoir si elle est compatible avec ces dernières. Le processus se déroule selon les étapes suivantes : l'information est d'abord retirée du texte avant d'être acheminée vers les niveaux supérieurs (processus du bas vers le haut) ; ces derniers sont à leur tour activés, ce qui permet au lecteur d'établir des hypothèses à partir des schèmes déjà présents dans la structure cognitive ; enfin, ces schèmes sont vérifiés par rapport à l'information textuelle (processus du haut vers le bas).

Les chercheurs s'intéressent aux schèmes du contenu (connaissances que l'on a sur un sujet ou dans un domaine particulier) et aux schèmes de la structure des textes (organisation d'un texte).

En ce qui concerne la structure textuelle, les travaux de Meyer et de Bartlett (1985) sur les textes documentaires, en anglais langue maternelle, sont importants. Leur hypothèse est celle-ci : le fait de reconnaître la structure textuelle d'un texte, c'est-à-dire le plan suivi par l'auteur, aide les lecteurs à retrouver les idées principales du texte et à se souvenir plus longtemps de ce qu'ils ont lu. Signalons qu'ils ont mené avec succès des expériences avec des adultes anglophones, en utilisant des textes informatifs (annonces, exposés sur un sujet particulier, etc.) répartis dans les catégories suivantes : « description », « comparaison », « cause/effet », « problème/solution » et « séquence ».

1.2.4 Recherche concernant le français

Si la recherche concernant le français est beaucoup plus modeste, il faut tout de même signaler les travaux de Richaudeau (1969), Charmeux (1975), Foucambert (1976) et Dabène (1981). Dans *La lisibilité* (1969 : 58), Richaudeau a proposé le schéma de la « boîte noire » qui essaie de montrer comment les différentes sources d'information sont acheminées en situation de lecture. Toutefois, cette structure assez simpliste apporte peu de renseignements intéressants sur le processus de lecture. Quant à Charmeux, Dabène et Foucambert, même s'ils n'ont pas proposé de modèle de lecture en tant que tel, ils s'accordent, comme la plupart des théoriciens américains, sur une définition de l'acte de lecture qu'ils considèrent comme l'accès au sens, à partir d'indices. (Pour plus de précisions sur la recherche concernant le français, on se rapportera à Cornaire 1985.)

1.2.5 Stratégies du bon lecteur

Selon Singer (1982 : 18), les descriptions des mécanismes de lecture données par les chercheurs ressemblent un peu à celles d'aveugles qui tenteraient de décrire un éléphant. Le processus de lecture étant trop complexe pour être analysé intrinsèquement, certains chercheurs ont proposé de l'examiner de façon indirecte, au moyen de quelques stratégies mises en œuvre par le lecteur compétent. Une stratégie est une démarche consciente mise en œuvre par l'élève pour résoudre un problème (Reiss 1985).

Des observations en salle de classe et des expériences en laboratoire ont permis de reconnaître certaines démarches utilisées par le bon lecteur, en langue maternelle (Coste 1978, Smith 1978, Singer 1982, Meyer et Bartlett 1985, Perfetti 1985). Ainsi, le bon lecteur est souvent présenté comme créatif, et parmi les stratégies qu'il utilise le plus souvent, on retrouverait les suivantes :

1. savoir prendre des risques et accepter de commettre des erreurs ;
2. savoir contourner une difficulté et tolérer l'imprécision ;
3. savoir prendre du recul face au texte et saisir les éléments externes qui peuvent aider à le faire découvrir (titres, sous-titres, images, graphiques, etc.) ;
4. savoir utiliser ses connaissances antérieures (référentielles et textuelles) ;
5. savoir pressentir le sens et formuler des hypothèses en utilisant les indices morpho-syntaxiques, lexicaux, sémantiques ainsi que la redondance textuelle ;
6. savoir se servir du contexte pour découvrir la signification d'un mot ;
7. savoir reconnaître rapidement un mot à partir de contraintes orthographiques ;
8. savoir faire des inférences ;
9. savoir recourir à un éventail de modes de lecture, selon le type de texte ou de projet.

L'utilisation de telles connaissances caractériserait la lecture experte et permettrait de distinguer les bons lecteurs des lecteurs moins habiles.

1.3 Lecture en langue seconde

1.3.1 Lecture plus lente

MacNamara (1968) a fait deux expériences : la première, avec des francophones qui lisaient en français et ensuite en anglais ; la seconde, avec des anglophones qui lisaient en anglais et ensuite en français. Ces expériences lui ont permis de constater qu'on lit plus lentement en langue seconde qu'en langue maternelle, qu'il s'agisse de lecture silencieuse ou à haute voix, ce qui peut entraîner certaines difficultés : beaucoup d'informations sont perdues, car le décodage étant plus long, le lecteur oublie souvent ce qu'il vient juste de lire, puisque la mémoire à court terme retient seulement quelques secondes les informations reçues.

1.3.2 Lecture avec subvocalisation

En lisant silencieusement, en langue maternelle ou en langue seconde, on a constaté qu'il se produit une certaine activité au niveau des muscles de la gorge : on subvocalise ; de plus, on a remarqué que la subvocalisation augmente en fonction de la difficulté des textes (Hardyck et Petrinovich 1970). Le lecteur en langue seconde subvocalise beaucoup et l'interférence entre certains sons (langue maternelle/langue seconde) est un facteur supplémentaire de difficulté qui ralentit considérablement le processus de reconnaissance des mots (Haich 1974).

1.3.3 Lecture mot à mot, fragmentaire

Les lecteurs en langue seconde utilisent surtout l'information issue du système graphique. Ils lisent mot à mot, au niveau de la phrase, en faisant appel à ce qui précède immédiatement, à l'environnement proche plutôt qu'à des unités plus grandes, paragraphe ou texte entier (Cohen et al. 1979 ; Cziko 1980).

Selon Cziko (ibid.), seuls les élèves avancés utilisent l'information contextuelle. Leurs stratégies de lecture se rapprochent alors de celles des lecteurs en langue maternelle.

À la suite d'expériences, Carrell (1983 : 199) déclare pourtant que les lecteurs en anglais, langue seconde, quel que soit leur niveau, ne lisent pas comme les lecteurs en langue maternelle.

Comment expliquer cette lecture « mot à mot » ? Pour plusieurs théoriciens (Berman, Cowan, Brownscombe, Kolers, MacNamara, Nilagupta, Eskey ; cités par Raymond 1982 : 36-37), la syntaxe serait la principale source de problèmes pour le lecteur en langue étrangère.

À la suite d'expériences, Cooper (1984) et Field (1985 ; cités par Devine 1988 : 264) ont constaté une relation possible entre la lecture laborieuse pratiquée par les élèves en langue seconde et le fait qu'ils connaissent mal les traits syntaxiques de la langue.

Des enquêtes menées auprès d'élèves ainsi que des expériences ont révélé que les élèves de langue étrangère rencontrent également des difficultés d'ordre sémantique lorsqu'ils lisent des textes (Yorio 1971 ; Hauptman 1976 ; Cziko 1977).

Pour Ulijn (1978), les lecteurs en français, langue étrangère font plus d'erreurs lexicales que d'erreurs syntaxiques, c'est-à-dire qu'ils ont davantage de difficultés à reconnaître la signification d'un mot.

Pour Raymond (1982), la difficulté sémantique est souvent majeure pour les lecteurs en langue étrangère. Les articulateurs logiques qui relient les phrases entre elles (« however », « therefore », « yet », etc.) posent de nombreux problèmes.

À la suite d'une recension des écrits concernant le rôle de la compétence linguistique, Devine (1988 : 268-269) conclut que le succès en lecture dans la langue seconde est d'abord lié au niveau de compétence linguistique et ensuite aux connaissances syntaxiques.

1.3.4 Lecture accompagnée d'anxiété

En observant le comportement du lecteur jeune adulte ou adulte en langue seconde, on a souvent remarqué que le contact avec les textes étrangers provoque une certaine régression des modes de lecture : chez de bons lecteurs en langue maternelle, la confiance en soi fait alors place à l'anxiété, tandis que la tâche à accomplir devient un obstacle presque infranchissable.

La prise en compte de variables affectives dans l'apprentissage est assez récente, et si de nombreuses variables sont encore difficiles à cerner, le manque de confiance en soi et l'anxiété pourraient constituer des facteurs importants, en particulier dans l'apprentissage d'une langue seconde. À cet égard, Krashen (1981) a souligné « le rôle crucial » que joue l'anxiété et ses conséquences néfastes pour l'acquisition d'une langue seconde. Or, lorsqu'il doit accomplir une certaine tâche, le lecteur jeune adulte ou adulte en langue seconde peut ressentir une grande anxiété attribuable, en partie, au fait qu'il ne possède pas de bonnes stratégies de lecture. Ainsi, lorsque Vorhaus (1984 : 413) demandait à un élève d'utiliser le contexte pour deviner le sens d'un mot, il recevait la réponse suivante : « I don't feel comfortable in the environment. Most of the time, I feel unsure and powerless, like I am a foreigner or a child. »

Pour Dubin et Olshtain (1987), les lecteurs en langue seconde manquent de confiance en eux et éprouvent une grande anxiété du fait de leur compétence linguistique limitée.

Comme nous l'avons déjà noté, la construction du sens, en lecture, met en oeuvre un mécanisme complexe d'opérations intellectuelles. Alors que le bon lecteur utilise certaines stratégies de lecture pour accomplir une certaine tâche, le lecteur moins habile ne sait de quelle façon contourner une difficulté et cette situation particulière peut constituer une source d'anxiété.

1.3.5 Recherche concernant l'anglais, langue seconde : modèles interactifs

Les chercheurs s'accordent sur le fait que les modèles « descendants » (« top-down ») sont essentiellement des modèles du lecteur compétent (Eskey et Grabe 1988). En effet, ces modèles ne tiennent pas compte des besoins des élèves en langue seconde qui sont en train d'acquérir certaines stratégies. Par contre, un modèle interactif met en évidence certaines connaissances qu'il est important de posséder pour devenir un lecteur habile, en particulier des stratégies de reconnaissance rapide des lettres, des mots, à partir de connaissances générales et linguistiques, ce qui sous-entend des connaissances grammaticales approfondies (ibid. : 226). Si tous les modèles de lecture soulignent l'importance du vocabulaire, le modèle interactif va plus loin, en précisant qu'un vocabulaire riche est une condition essentielle à la lecture efficace (Devine 1988 ; Eskey 1988).

Coady (1979) a présenté un modèle interactif en anglais langue seconde. Les trois composantes du modèle (habileté conceptuelle, stratégies de lecture, connaissances antérieures) semblent interagir en situation de lecture et les connaissances antérieures du sujet peuvent avoir un effet compensatoire dans

le cas où les connaissances syntaxiques seraient limitées ; les connaissances antérieures semblent donc jouer un rôle important, par rapport aux deux autres composantes. Cependant, Coady n'explique pas vraiment comment les différentes composantes sont sollicitées en situation de lecture.

Dubin et al., dans *Teaching Second Language Reading for Academic Purposes* (1986), ont proposé un modèle interactif. Ce modèle met l'accent sur la structure cognitive du sujet, ses connaissances générales et particulières, l'élaboration des hypothèses à partir de ces dernières et à partir de l'information visuelle extraite du texte pendant la lecture.

Pour mieux expliciter le modèle, ils proposent un schéma intitulé « types de connaissances indispensables à la lecture » (ibid. : 18) en s'attachant à ce qui paraît essentiel pour la lecture en langue seconde et ils expliquent ainsi que plus le lecteur en langue seconde devient compétent, moins il doit passer de temps à reconnaître les mots (« identification of forms »), ce qui lui permet de se concentrer sur des stratégies de niveau plus élevé (établir des hypothèses, les confronter l'une à l'autre et en évaluer la pertinence) (ibid : 17). À la lumière des recherches faites en langue seconde avec des adultes ou de jeunes adultes – y compris celles qui prennent en compte la compétence linguistique – ce n'est pourtant pas ce que l'on constate car ces lecteurs éprouvent malgré tout de nombreuses difficultés au niveau de la reconnaissance des mots et cette situation a un effet négatif sur la compréhension du texte (ibid.).

En se fondant sur les résultats obtenus au cours d'expériences récentes, les chercheurs en langue seconde semblent de plus en plus prendre comme base de référence les modèles interactifs proposés pour la langue maternelle (Lesgold et Perfetti 1981, Stanovich 1980). Ceux-ci permettent en effet d'éclairer certains aspects du processus de lecture en langue seconde, en précisant les multiples composantes qui entrent en jeu et en montrant qu'il ne faudrait pas négliger le rôle important joué par les composantes de bas niveau mises en oeuvre lors de la reconnaissance des mots, ainsi que par les connaissances linguistiques.

1.3.6 Recherche concernant le français, langue seconde : modèle de Coste (1978)

Coste (1978 : 27) a tenté d'analyser et de décrire le processus de lecture en le divisant en un certain nombre de composantes.

Pour la lecture comme pour toute activité de communication en langue maternelle ou en langue étrangère, on peut tenter de distinguer plusieurs composantes de la compétence de communication :

a) une composante de maîtrise linguistique : savoirs et savoir-faire relatifs aux constituants et au fonctionnement de la langue étrangère en tant que système linguistique permettant de réaliser des énoncés ;

b) une composante de maîtrise textuelle : savoirs et savoir-faire relatifs aux discours et aux messages en tant que séquences organisées d'énoncés (agencements et enchaînements transphrastiques ; rhétorique et manifestation énonciative de l'argumentation) ;

c) une composante de maîtrise référentielle : savoirs et savoir-faire tenant à des domaines d'expérience et de connaissance ;

d) une composante de maîtrise relationnelle : savoirs et savoir-faire touchant les routines, stratégies, régulations des échanges interpersonnels en fonction des positions, des rôles, des intentions de ceux qui y prennent part ;

e) une composante de maîtrise situationnelle : savoirs et savoir-faire relatifs aux différents autres facteurs qui peuvent affecter, dans une communauté et dans des circonstances données, les choix effectués par les utilisateurs de la langue.

La lecture repose donc, en partie, sur l'interprétation de certains éléments linguistiques (composante de maîtrise linguistique). Par ailleurs, le lecteur projette sur le texte ses connaissances de l'organisation de certains types de discours et d'un sujet particulier (composantes de maîtrise textuelle et de maîtrise référentielle). À ces diverses composantes, on doit également ajouter une composante de maîtrise relationnelle : la correspondance diplomatique ne se présente pas de la même façon que celle qui s'établit entre deux amis (exemple donné par Coste, ibid.). Enfin, pour mieux comprendre un message, on doit pouvoir le replacer dans le contexte où il a été écrit : pour comprendre les graffiti de mai 1968 sur les murs de Paris, il est souhaitable de connaître les problèmes et les tribulations des étudiants français à cette époque particulière (exemple donné par Coste, ibid.)

Ces différentes composantes sont-elles d'égale importance ? Comment sont-elles sollicitées en situation de lecture ? Coste fournit peu d'explications concernant ces points particuliers.

Malgré ces critiques et même si le modèle date déjà d'une dizaine d'années, il demeure intéressant. En effet, les images du bon lecteur que donnent les modèles mettent surtout l'accent sur des composantes de maîtrises linguistique, textuelle et référentielle. Coste, d'une certaine façon, raffine cette analyse en proposant des composantes de maîtrises relationnelle et situationnelle qui permettent de rapporter un texte « aux conventions visées, aux circonstances (physiques, psychologiques, sociologiques) » auxquelles répondent sa production et sa consommation (ibid. : 29).

Comme le note Clarke (1988 : 114), en dépit de toutes les études dont il a fait l'objet, le processus de lecture n'a pas encore fait l'unanimité parmi les chercheurs.

Même si aucune théorie n'est unanimement acceptée, les recherches en laboratoire et les observations en salle de classe ont permis de mieux appréhender certains aspects du processus de lecture qui fournissent des pistes pédagogiques intéressantes pour l'enseignement de la lecture en classe.

1.4 Répercussions pédagogiques

1.4.1 Apprendre à comprendre : développer certaines stratégies de lecture

On a souvent accusé l'enseignant d'essayer surtout d'obtenir de bonnes réponses, plutôt que de s'attacher au processus qui permet d'atteindre ce but. Il serait donc utile d'apprendre à l'élève à mieux lire, en lui faisant prendre conscience de certaines stratégies de compréhension utilisées par le lecteur habile. Comme le souligne Phillips (1984 : 228), « Lessons should focus on helping students to understand ».

Si le nombre d'élèves le permet, la première étape consisterait bien sûr et idéalement à établir un profil de lecteur de chacun des élèves. Hosenfeld et al. (1981) ont mis au point un guide pour déterminer les stratégies de lecture des élèves en langue maternelle et en langue seconde. Ils expliquent ainsi que dans les différentes étapes proposées, on veut surtout arriver à mieux faire comprendre aux élèves le concept de « stratégie » et les amener à accepter le fait que certaines d'entre elles sont plus productives que d'autres (voir section 2.3.1).

1. Prendre des risques et accepter de commettre des erreurs

Les élèves se préoccupent surtout de pouvoir donner la bonne réponse à l'enseignant ; n'est-ce pas d'ailleurs ce que celui-ci semble attendre ? Comme le fait remarquer Clarke (1988 : 119), la lecture n'est pas un processus « exact », mais plutôt une démarche où le lecteur émet une série d'hypothèses qu'il confronte à des prévisions antérieures afin de les retenir ou de les rejeter.

Au départ, toutes les hypothèses sont donc bonnes et il est évident que l'on peut se tromper ; le pire sera de devoir formuler une autre hypothèse. Il faut donc encourager les élèves à la spontanéité, à faire des essais, à jouer avec la langue, avec les idées qui sont contenues dans le texte. De cette façon, ils acquerront une certaine sécurité vis-à-vis de l'erreur possible.

2. Contourner une difficulté et tolérer l'imprécision

Coste (1974 : 30) décrit assez bien l'attitude du lecteur en langue seconde lorsqu'il est confronté à une toute première difficulté :

> « On bute sur le premier mot qu'on ne comprend pas et le sujet qui aurait recours, en d'autres circonstances, à des stratégies d'anticipation, de contournement, de mise de côté de l'inconnu pour y revenir plus tard ou le réduire, se révèle ici comme paralysé devant l'obstacle. »

Il est essentiel de faire comprendre à l'élève qu'il ne doit pas se décourager lorsqu'il rencontre un mot ou une forme grammaticale inconnus. Faire appel au dictionnaire n'est pas toujours la meilleure stratégie non plus, car on interrompt alors le processus normal de la lecture. Pour acquérir de bonnes habitudes, la meilleure stratégie, en présence d'un mot inconnu, serait de continuer à lire jusqu'à ce que le contexte permette d'élucider le sens du mot (Eskey et Grabe 1988 : 235).

La tâche de l'enseignant, fort complexe, consiste à essayer de transformer l'attitude de l'élève à l'égard du sens et de l'amener progressivement à accepter une certaine imprécision, en lui faisant remarquer qu'au fur et à mesure que de nouveaux éléments viennent s'ajouter, le sens devrait se préciser. Nos élèves veulent comprendre immédiatement et il leur faut un certain courage pour réserver leur jugement, réfléchir, essayer de raisonner sur ce qu'ils sont en train de lire, résister à la tentation d'arriver à une interprétation définitive. Notre rôle est donc de les aider dans cette démarche.

3. Prendre du recul par rapport au texte

Certains éléments comme le titre, les sous-titres, les images peuvent aider à découvrir le texte. Il importe de saisir différents points de repère, et parfois la conclusion peut aussi faciliter la compréhension et donner une vue d'ensemble. Il n'est donc pas toujours nécessaire, dans un premier temps, de commencer à lire de la première ligne à la dernière ligne du texte. À cet égard, Vorhaus (1984 : 414) recommande aux enseignants d'utiliser le titre comme point de départ de la discussion. De cette façon, on peut mieux susciter la participation de l'élève et renforcer sa confiance en lui montrant que l'on peut facilement comprendre les idées exprimées par l'auteur, non pas seulement des mots.

4. Utiliser ses connaissances antérieures (référentielles et textuelles)

Il peut arriver que les élèves de langue seconde ne possèdent pas les schèmes voulus pour comprendre le texte qui leur est proposé (schème du contenu). Le plus souvent, pourtant, ils possèdent déjà des connaissances sur le sujet proposé, mais ils ne savent pas les utiliser, car tous leurs efforts sont concentrés sur la compréhension d'une information nouvelle. Melendez et Pritchard (1985 : 401) ont proposé des activités intéressantes de prélecture pour permettre aux élèves de mettre en oeuvre les connaissances qu'ils possèdent déjà sur un sujet particulier.

Pour Swaffar (1988 : 125), la composante référentielle a un rôle important à jouer car elle peut exercer un effet compensatoire par rapport à une composante plus faible, la composante linguistique notamment. Si, par exemple, on a des connaissances sur le baseball, la lecture d'un texte portant sur ce sujet devient plus facile, même si la syntaxe du texte ou une autre composante est une source de problème.

Pour Carrell et Eisterhold (1988), le bagage de connaissances du lecteur est également déterminant en situation de lecture. Après une recension des écrits sur la question (langue maternelle et langue seconde), ces chercheurs suggèrent plusieurs techniques pour activer les connaissances sur un sujet particulier chez le lecteur en langue seconde (ibid. : 81-88).

Partant des études de Meyer (1982, 1984, 1985) en langue maternelle, Carrell (1984) a étudié les effets possibles de l'enseignement de la structure textuelle des textes documentaires, chez les lecteurs en langue seconde. À la suite d'expériences, elle a trouvé que les élèves se souvenaient mieux des textes lorsque cette structure avait été enseignée. Ces expériences ont aussi révélé que, parmi les cinq types de structures qui avaient été enseignés – description, cause/effet, séquence, problème/solution, comparaison –, les élèves avaient particulièrement retenu les types « comparaison », « cause/effet » et « problème/solution ».

5. Pressentir le sens et formuler des hypothèses en utilisant des indices ainsi que la redondance textuelle

La prédiction est considérée par Smith (1978 : 7) comme la base de la compréhension. Dans la prédiction, on utilise ce qui est déjà connu pour réduire l'incertitude. La prédiction précède la reconnaissance des mots et se définit comme une suite de formulation d'hypothèses et de vérifications ; la rapidité de la lecture dépendrait de la facilité avec laquelle le lecteur peut formuler des hypothèses et les vérifier.

Rappelons que le lecteur formule d'abord des hypothèses à partir de ses connaissances sur la langue : structure orthographique, lexicale, syntaxique, etc. ; cela lui permet de prédire aux niveaux du mot et de la phrase, ainsi que de ses connaissances sur un sujet donné, puis au niveau du texte. La redondance textuelle, qui survient « quand il y a plus d'information que nécessaire pour supprimer l'incertitude » (ibid. : 107), est également un atout pour le lecteur qui sait l'utiliser.

Même si lire n'est peut-être pas formuler « sans arrêt » des hypothèses, comme Smith a bien voulu le dire (ibid.), il est évident qu'il peut être utile, dans un premier temps, de savoir établir des hypothèses sur le contenu d'un texte, à partir d'un balayage rapide accompagné d'une collecte d'indices, et également à partir de ses propres connaissances sur le sujet.

Pour apprendre à l'élève à formuler des hypothèses, il serait utile de lui proposer certaines activités (voir chapitres 2 et 3).

6. *Se servir du contexte pour découvrir la signification d'un mot*

Souvent, le lecteur en langue seconde est dérouté lorsqu'il rencontre des mots inconnus ; pour l'éloigner du dictionnaire, on recommande alors de lui enseigner différentes stratégies pour essayer de trouver la signification du mot. On peut lui expliquer que l'utilisation du contexte, c'est-à-dire l'environnement dans lequel se trouve le mot, devrait l'aider à découvrir sa signification. Les conditions d'usage des mots sont réglées, entre autres, par leur environnement syntaxique et un mot n'a pas une signification unique, mais peut en avoir plusieurs selon le contexte où il apparaît. Comme le lecteur en langue seconde n'en connaît bien souvent qu'une seule, c'est celle-ci qu'il va lui attribuer. On recommande donc de sensibiliser les élèves au rôle que joue le contexte en leur proposant des exercices de vocabulaire en contexte. Hosenfeld et al. (1981), Aspatore (1984), Dubin et al. (1986) ont proposé quelques exercices de prédiction de la signification des mots, à partir du contexte (voir chapitres 2 et 3).

Signalons qu'une expérience pour deviner la signification des mots à partir du contexte a été menée à l'Université d'Ottawa en 1987 (Painchaud 1988). Les résultats ont montré que les élèves ne savent pas se servir du contexte pour deviner la signification d'un mot. Les questions suivantes se posent donc : Comment apprendre à l'élève à utiliser le contexte ? Quel est l'environnement approprié d'une unité lexicale, d'un énoncé, d'un paragraphe ? Comment aménager le texte pour que l'élève réussisse mieux à accomplir cette tâche ? Il existe peu de recherches dans ce domaine et ces questions restent pour le moment sans réponse (ibid.).

En début d'apprentissage, l'élève est assez démuni et il est bon d'essayer de le rassurer en mettant à sa disposition différentes ressources, notamment les exercices que nous venons de mentionner. On devra cependant les utiliser avec prudence en ayant soin de noter les réactions des élèves afin de voir si, de façon concrète, « la stratégie du contexte » les aide vraiment ou bien si elle ne fait que ralentir davantage leur processus de lecture.

7. *Reconnaître rapidement un mot à partir de contraintes orthographiques*

Selon Perfetti (1985), la vitesse de traitement de base des mots, c'est-à-dire la capacité supérieure que possède le bon lecteur d'appliquer des contraintes orthographiques, serait le principal facteur qui distingue les bons lecteurs des moins habiles. Le bon lecteur sait qu'il existe certaines contraintes orthographiques à l'intérieur d'un mot, par exemple la preuve que la seconde lettre est **i** étaye l'hypothèse que la première lettre est un **c**, de préférence à un **é**. L'utilisation de telles connaissances fait partie de la lecture experte et peut conduire à reconnaître plus rapidement les mots. À cet égard, Stollier (1986) a proposé de nombreux exercices pour préparer les élèves à acquérir cette capacité (voir chapitres 2 et 3).

8. *Faire des inférences*

Une inférence est une idée qui n'est pas ouvertement exprimée dans un texte, mais que le scripteur a plutôt suggérée ; il peut arriver, cependant, que l'inférence soit assez évidente. Nous faisons constamment des inférences, ainsi le simple énoncé : « Il est déjà huit heures » peut suggérer qu'il faut se dépêcher et se préparer rapidement, parce que quelqu'un nous attend et que nous ne voulons pas être en retard. La même remarque faite sur un banc en attendant l'autobus peut au contraire signifier qu'il y a longtemps que nous attendons l'autobus et qu'il est très en retard.

À partir d'informations précises présentées par l'auteur, l'élève peut quelquefois faire facilement des inférences, mais cela peut être plus difficile et il doit alors apprendre à lire entre les lignes en examinant soigneusement les arguments présentés par l'auteur. Qu'il s'agisse d'une tâche simple ou plus compliquée, la capacité d'inférer dépend de la compréhension des mots du texte et d'une interprétation prudente de son sens littéral. Le lecteur qui sait bien se servir de cette stratégie doit rassembler toutes les informations disponibles, avant d'arriver à une interprétation d'un élément particulier présenté dans le texte. Phillips (1984) et Voytak (1986), entre autres, ont proposé des exercices intéressants pour préparer les élèves à faire des inférences (voir chapitres 2 et 3).

9. Utiliser un éventail de modes de lecture

Comme l'a souligné Coste (1978 : 30), « le bon lecteur est celui qui sait jouer d'un éventail de modes de lecture, selon le texte qu'il pratique et les projets qui sont les siens. »

Le projet de lecture a donc une influence déterminante sur la manière dont le texte est lu. Clarke et Silberstein (1979) ont distingué quatre types de lecture : le « scanning », le « skimming », la lecture intégrale (« thorough comprehension ») et la lecture critique (« critical reading »). Pour l'un ou l'autre de ces types de lecture, l'élève peut mettre en oeuvre une stratégie particulière ; par exemple, pour le « scanning », type de lecture sélective qui consiste à repérer assez rapidement une information particulière (par exemple, trouver l'heure de départ d'un train dans un horaire), l'élève devra peut-être mettre en oeuvre les stratégies 4 et 7. En ce qui concerne le « skimming », second type de lecture sélective, où l'élève parcourt rapidement un texte afin d'en dégager une ou quelques idées générales ou importantes, il devra alors savoir utiliser plusieurs stratégies du bon lecteur.

Selon Swaffar (1988 : 134), les expériences récentes menées à différents niveaux, en anglais, langue seconde, ont montré que les élèves avaient bénéficié de l'enseignement de stratégies de lecture ; il paraît donc important d'enseigner aux élèves certaines stratégies, c'est-à-dire de leur apprendre à comprendre.

1.4.2 Modifier les habitudes du lecteur en langue seconde

1. Lire plus vite

On sait que la vitesse de lecture se module en fonction du projet ; en lisant un roman pour son plaisir, on ne lit pas à la même vitesse qu'on lirait une note de service. Cependant, le bon lecteur est celui qui, à l'occasion et s'il en a besoin, sait lire vite.

Dans certains cours de lecture rapide, des stratégies oculaires, consistant par exemple à bien centrer l'oeil, ont pour effet de réduire le nombre de fixations et de faire percevoir au lecteur un plus grand nombre de mots. Selon Singer (1983 : 333), la clé de la lecture plus rapide serait de réduire le temps de fixation. Comme nous l'avons déjà signalé (1.2.1, 1.4.1.8), la lecture rapide et la reconnaissance automatique des mots font partie de la lecture experte.

Dans le « Reading Lab » (Stoller 1986), on retrouve un certain nombre de techniques pour entraîner l'élève à lire plus vite (voir exemples, chapitres 2 et 3). Celles-ci peuvent être proposées aux élèves pendant l'activité de prélecture ou comme exercice de « réchauffement ». À cet égard, Raymond (1988) propose une grille qui permettrait de mieux suivre leurs progrès.

2. Réduire la subvocalisation

Si la subvocalisation semble difficile à éviter en langue seconde, du fait qu'elle est déjà présente en langue maternelle, certaines techniques peuvent cependant aider les élèves à reconnaître les mots plus rapidement en diminuant l'effet des interférences phonologiques (Muchisky 1983).

Dans ce cas particulier, Raymond (1988) recommande de lire le texte à haute voix aux élèves, ou bien de leur en fournir des enregistrements qu'ils peuvent écouter tout en lisant silencieusement ; ces techniques auraient pour effet de réduire la subvocalisation.

3. Tenir compte de la compétence linguistique de l'élève

La plupart des chercheurs et des professeurs de langue s'accordent maintenant pour dire que la compétence linguistique est un facteur déterminant dans la lecture en langue seconde : lire en langue seconde dépend étroitement du niveau de compétence de l'élève (Devine 1988). Si cette idée n'est plus mise en doute, de nombreuses questions se posent encore et en particulier celles-ci : Comment s'assurer que les lecteurs en langue seconde ont atteint un certain niveau de compétence ? Quel est le « niveau-seuil » de compétence linguistique nécessaire pour que l'élève puisse lire convenablement dans la langue seconde ? Il semblerait que le niveau-seuil varie en fonction du type de texte soumis au lecteur, de la tâche à accomplir et en fonction du lecteur lui-même. Les connaissances des champs factuel, conceptuel et socio-culturel où se situe le texte jouent un rôle primordial car plus le lecteur a de connaissances sur le sujet présenté dans le texte, plus ce dernier lui est accessible et moins il doit faire appel à ses connaissances linguistiques (Alderson et Urquhart 1984).

À la suite d'expériences (Clarke 1988) où l'on avait demandé à des adultes dont la langue maternelle est l'espagnol, de lire deux textes, l'un en anglais et l'autre en espagnol, on a constaté qu'il n'existe pas de transfert direct des stratégies de la langue maternelle à la langue seconde ; de plus, le transfert de stratégies de lecture serait lié au niveau de compétence dans la langue seconde. Avant d'enseigner certaines stratégies de lecture, il faudrait donc s'assurer que l'élève possède une compétence linguistique raisonnable. Par exemple, construire des hypothèses sur le sens, à partir d'une collecte d'indices à interpréter, exige déjà de la part de l'élève une certaine compétence linguistique (ibid. : 120).

Il faut donc passer du temps à enseigner et à faire reconnaître les formes grammaticales et lexicales. Toutefois, cette reconnaissance doit se faire à travers les textes et non pas en proposant des exercices hors contexte. Dans cette optique, il est bon d'utiliser, au départ, des textes simplifiés, c'est-à-dire de rendre des textes authentiques acceptables pour un niveau donné (Devine 1988 : 270-271).

Comme le soulignait récemment Painchaud (1988), on a laissé pour compte l'enseignement du vocabulaire en langue seconde ; en effet, les chercheurs et pédagogues s'en sont peu préoccupé ces dernières années et pourtant l'expansion du vocabulaire, chez l'élève en langue seconde, ne va pas de soi.

Dans certaines méthodes de lecture, on commence à voir timidement réapparaître quelques exercices de vocabulaire. Mais il reste encore beaucoup à faire.

En lecture, il s'agit surtout de faire acquérir à l'élève un vocabulaire « réceptif » – par opposition à un vocabulaire « actif » ; dans ce cas particulier, quelles interventions pédagogiques devrait-on privilégier ? À notre connaissance, cela n'est dit nulle part et il reste encore beaucoup de terrain à déblayer dans ce domaine particulier.

Toutefois, Dubin et Olshtain (1987) ont proposé quelques exercices de vocabulaire qui constituent un bon point de départ pour une réflexion sur l'enseignement ou la reconnaissance du vocabulaire (voir chapitres 2 et 3).

Les résultats de recherches récentes (Devine 1988 : 226) montrent également qu'en plus de faire face à des problèmes lexicaux, les élèves reconnaissent mal les articulateurs (« sentences connectors »). Devine (ibid.) recommande de présenter aux élèves un choix de textes avec différentes structures textuelles, de sorte qu'ils puissent mieux associer certains articulateurs à un type particulier de textes.

4. *Réduire l'anxiété : travailler dans une atmosphère détendue*

Pour Clarke (1988 : 120), le rôle de l'enseignant ne se limite pas à présenter les éléments linguistiques de la langue ; le côté psychologique est également important. Il faut en effet mettre les élèves en confiance et essayer avec eux diverses approches pour qu'ils deviennent des lecteurs plus habiles. Ils feront des progrès dans une atmosphère détendue, où la lecture n'est plus une corvée, dans une ambiance qui les encourage à jouer avec la langue, à prendre des risques, autant de stratégies qui sont nécessaires pour devenir un meilleur lecteur. Donner à l'élève des instruments pour réussir, c'est lui permettre d'augmenter sa confiance en lui même, donc de faire des progrès en lecture (McKay 1987 : 23).

Chapitre 2

Critères de sélection du matériel de lecture et activités de lecture

2. Critères de sélection du matériel de lecture et activités de lecture

2.1 Sélection du matériel de lecture

2.1.1 Types de textes et sources des textes

La clé du succès en lecture dépend en grande partie du choix de textes proposé aux élèves. Quels types de textes choisir ? Les ***Programmes d'études, Secondaire, Français, langue seconde*** n° 16-3420, 1982; 16-3422, 1983) proposent, dans le tableau qui suit, une liste de différents types de textes et des sources possibles.

Tableau 1

Types de textes et sources possibles*

Niveau	Types de textes	Sources possibles
Premier cycle 1re sec.	• faits divers • petites annonces • cartes postales • courtes lettres • courts textes (contes, récits, bandes dessinées)	Dépliants, étiquettes, journaux, livres de lecture approuvés, revues
2e sec.	• faits divers • formulaires • annonces publicitaires • lettres (personnelles, d'opinion) • courts textes (contes, récits, bandes dessinées)	Dépliants, étiquettes, journaux, livres de lecture approuvés, revues
Deuxième cycle 3e sec.	• lettres (d'opinion, amicales) [150 mots environ] • textes ou extraits [200 mots environ] • récits [1 500 – 2 000 mots environ]	Encyclopédies, journaux, plaquettes, recueils de textes, revues, etc.
4e sec.	• textes ou extraits [300 mots environ] • interviews écrites [400 mots environ] • récits ou nouvelles [2 000 – 2 500 mots environ]	Dépliants, encyclopédies, journaux, plaquettes, recueils de textes, revues, etc.
5e sec.	*premier objectif* • chroniques régulières [600 mots environ] • reportages [600 mots environ] • récits ou nouvelles [2 500 – 3 000 mots] *deuxième objectif* • lettres d'opinion [250 mots environ] • témoignages [250 mots] • récits [2 500 – 3 000 mots]	Encyclopédies, journaux, plaquettes, recueils de textes, revues, etc. Encyclopédies, journaux, plaquettes, recueils de textes, revues, etc.

* Extraits des **Programmes d'études, Secondaire, Français, langue seconde**, n° 16-3420 et 16-3422.

Une première observation se dégage de ce tableau : au premier cycle, les types de textes portent sur une grande variété d'écrits courts ; au deuxième cycle, la longueur des textes va en augmentant depuis la 3e jusqu'à la 5e secondaire.

Un examen plus attentif des types de textes proposés permet de les classer en deux catégories : les textes qui répondent aux objectifs principalement « utilitaires » des programmes (M.E.Q., nos 16-3420 et 16-3422) et les textes de littérature de jeunesse. La première catégorie comprend entre autres les faits divers, les petites annonces, les formulaires, les lettres diverses, les interviews écrites, les reportages. La seconde regroupe les contes, les récits, les bandes dessinées et les nouvelles.

Notons cependant que le document relatif aux programmes d'études secondaires ne mentionne aucun titre concret en ce qui a trait aux textes de littérature de jeunesse, pas plus d'ailleurs qu'il ne mentionne de méthodologies ou d'exploitations possibles de ces types de textes (des suggestions seront faites dans ce chapitre ainsi que dans le chapitre 3).

2.1.2 Critères de sélection des textes

A. Critères relatifs à l'élève

En situation scolaire, les textes sont souvent choisis par l'enseignant ou par des comités chargés d'élaborer un programme et il s'agit alors de textes imposés à l'élève. Les recherches ont montré que les élèves lisent plus facilement du matériel qui les intéresse et qui correspond à leur domaine d'expérience. Dans les limites imposées par les contraintes institutionnelles, il paraît donc important que l'enseignant tienne compte des intérêts des élèves et de leurs connaissances préalables. Un questionnaire aiderait à mieux cerner leurs habitudes de lecture et à proposer un meilleur choix de textes.

À titre d'exemple, nous proposons une série de questions que l'on pourrait poser aux élèves (voir questionnaire, annexe I) ; cette liste n'est nullement exhaustive et devra être adaptée par l'enseignant en fonction de ses besoins.

B. Critères relatifs au texte

Les textes présentés aux élèves devraient être adaptés à leur niveau, c'est-à-dire à leur compétence linguistique dans la langue seconde. Comment s'assurer de présenter du matériel lisible, tout en tenant compte de leurs intérêts ? À l'heure actuelle, il n'existe pas de moyen rapide et efficace pour mesurer la lisibilité d'un texte en français, langue seconde. Toutefois, les travaux de Cornaire (1985) peuvent fournir des indices de lisibilité pour la langue seconde (voir annexe II, « Lisibilité et langue seconde »).

Lorsqu'on doit évaluer assez rapidement le niveau de difficulté d'un texte sans utiliser de formule de lisibilité, l'examen de quelques variables peut donner certains indices sur sa lisibilité. Selon Gray et Leary (cités par Goodman-Dreyer 1984 : 334), 288 facteurs peuvent affecter la lisibilité d'un texte. Parmi ces facteurs, quels sont ceux qui contribuent principalement à la difficulté d'un texte ?

D'abord, il est important de considérer la longueur du texte, c'est-à-dire le nombre de mots contenus dans le passage. Plus les phrases d'un texte sont longues, plus ce texte est difficile à lire, et à ce sujet Henry (1975 : 67) écrit : « en moyenne, un texte comprenant de nombreuses phrases longues est plus difficile à lire qu'un texte syntaxiquement dépouillé ».

Plusieurs études ont également montré que la complexité des phrases est une variable dont on doit tenir compte pour la lisibilité d'un texte ; certains temps et formes de verbes, certains emboîtements de phrases contribuent à la difficulté syntaxique.

Les mots difficiles contenus dans le texte constituent un autre facteur de difficulté ; on classe dans cette catégorie les mots inconnus des élèves.

La structure du texte, c'est-à-dire l'ordre dans lequel les idées sont présentées est une cause directe de sa difficulté (Chambers 1983). Certains textes qui présentent des structures régulières (contes, récits, etc.), sont plus faciles, car celles-ci sont déjà connues des élèves.

Comme nous l'avons déjà mentionné, l'intérêt pour un sujet et la familiarité avec celui-ci sont des points importants à considérer, et quelle que soit l'évaluation d'un texte, il faudrait idéalement pouvoir en tenir compte.

La grille de sélection présentée dans le chapitre 4 reprend plusieurs des critères énoncés précédemment. Cette grille est également un instrument utile pour évaluer la lisibilité d'un document écrit (voir chapitre 4, grilles d'explication des critères et mode d'utilisation).

Comme nous l'avons déjà mentionné (voir chapitre 1), la lecture doit permettre à l'élève d'atteindre un meilleur niveau de compétence dans sa langue seconde, et dans cette optique, il importe d'exposer l'élève à une grande variété de matériel intéressant et authentique ; on peut également recourir à des techniques pédagogiques comme la simplification de textes qui permettent de surmonter les difficultés d'ordre linguistique et mettent l'élève en confiance (Devine 1988).

2.2 Préalables à la lecture

2.2.1 Durée et fréquence des lectures

Il est difficile de quantifier de façon précise le temps que l'on doit consacrer à la lecture de la littérature de jeunesse. On pourrait envisager la question de façon pragmatique et allouer à la lecture un temps proportionnel à l'importance relative accordée aux quatre habiletés, ce qui donnerait une idée du temps global imparti à la lecture. Cependant, il ne faut pas oublier que l'activité de lecture comprend également la lecture de textes d'ordre « utilitaire ». Faut-il diviser ce temps en deux parties égales ou non ? Ceci peut être laissé à la discrétion de l'enseignant qui saura faire une répartition judicieuse du temps, en fonction du programme à traiter, des besoins des élèves, de la difficulté des documents et de la motivation des élèves.

Pour éviter le morcellement et pour que l'élève conserve un certain intérêt pour un projet de lecture particulier, il est également souhaitable que la lecture de l'œuvre et son exploitation se fassent de façon ininterrompue. En d'autres termes, il faudrait que le projet de lecture soit mené à terme sans que l'enseignant y mêle des activités extérieures au projet proprement dit. Une première étape du projet étant réalisée en classe, la suivante peut être facilement entreprise à la maison, si l'on a préalablement expliqué à l'élève ce que l'on attend de lui, et si la tâche qu'on lui demande d'accomplir répond à son niveau de compétence. Faire lire successivement les élèves à l'école et à la maison pendant une période continue permet de garder leur esprit en éveil et n'émousse en rien leur intérêt pour le texte qu'ils sont en train de découvrir.

En ce qui concerne la fréquence des lectures, les enseignants se laisseront guider par l'intérêt que les élèves manifestent à l'endroit de cette activité, sans toutefois oublier que la motivation se développe et s'entretient par des projets concrets et intéressants qui engagent l'élève dans son apprentissage.

2.2.2 Objectif de lecture

En attendant que les élèves lisent à l'école uniquement pour le plaisir, il faut leur proposer des objectifs de lecture ou leur demander d'en trouver. L'objectif de lecture canalise les énergies sur certains points particuliers d'un texte en donnant aux élèves envie de découvrir l'œuvre qui leur est proposée. Comme le fait remarquer Woytak (1984 : 509), les élèves qui ne retirent rien d'un texte sont souvent ceux qui n'avaient au départ aucune intention de lecture. Il est donc important que, avant même de commencer à lire, l'élève sache ce que l'on attend de lui : il peut s'agir, pour certains types de textes, de sélectionner des informations précises nécessaires pour réaliser une tâche particulière, par exemple conseiller un ami sur l'achat d'une bonne bicyclette, de bons skis, à partir de rapports écrits élaborés par des professionnels. Dans le même ordre d'idées, Bertin (1988 : 533) propose les exemples suivants : cuisiner un plat à partir d'une recette ; exécuter un dessin à partir d'une description ; découvrir le trajet le plus efficace d'un endroit à un autre, à l'aide d'horaires de chemin de fer et de cartes géographiques ; composer un arbre généalogique en se servant de l'histoire d'une famille.

2.2.3 Lecture silencieuse

Comme nous l'avons déjà noté (voir chapitre 1), pour identifier le sens des mots le lecteur peut faire appel à de nombreuses sources d'information, dont les données textuelles et les connaissances antérieures, entre autres. Nous avons également vu que l'écrit ne dépend pas étroitement de la parole mais que c'est un signifiant autonome désignant un sens. Il s'ensuit qu'en classe, l'enseignant devrait favoriser la lecture silencieuse, car elle oblige l'élève à se concentrer davantage sur le sens du texte. S'il faut privilégier la lecture silencieuse, cela ne signifie pas pour autant qu'il faille interdire le recours à l'oral, ce moyen permettant à l'occasion d'aider à découvrir la signification d'un mot ou d'un énoncé. On se souviendra en effet que dans le modèle interactif, le processus de lecture était le résultat d'une mise en œuvre simultanée de toutes les sources d'information, sans écarter, à l'occasion, les données phonologiques (voir chapitre 1). Notons qu'après l'étape de lecture (voir 2.3.2), le sens du texte ayant été élucidé, rien n'empêche l'enseignant de faire pratiquer la lecture à haute voix, si certaines activités l'exigent.

2.2.4 La lecture : un enrichissement de l'expérience

La lecture doit permettre à l'élève d'enrichir ses connaissances antérieures, et pour qu'il puisse atteindre cet objectif, il ne faut pas oublier de lui donner l'occasion de s'exprimer, de partager son expérience de lecture, de faire des rapprochements avec des œuvres déjà lues, d'échanger des commentaires avec ses camarades de classe. À n'importe quel moment des activités de lecture, l'élève devrait pouvoir faire part de ses réflexions et de ses découvertes.

2.3 Projet de lecture

L'enseignant peut proposer à toute la classe la lecture de la même œuvre, accompagnée d'une série d'activités communes. Cette option qui permet de faire cheminer le groupe d'élèves au même rythme convient bien en début d'année scolaire (voir au chapitre 3 la démarche concernant ce type de projet de lecture). Par la suite, tout en continuant à proposer certaines activités communes, il est bon d'essayer

d'individualiser la lecture en demandant à chaque élève de choisir, parmi cinq ou six textes, ceux qui lui conviennent le mieux et de proposer un projet de lecture individuel ; chacun peut alors travailler à son propre rythme, tout en respectant certaines contraintes (atteindre les objectifs déterminés dans un certain délai, par exemple).

Le projet de lecture définit la tâche que les élèves auront à accomplir et détermine leur intention de lecture. L'intention se concrétise dans la réalisation du projet de lecture. Prenons un exemple : à l'occasion de la lecture d'un ou de plusieurs albums de bandes dessinées, on pourrait proposer à des élèves de préparer un jeu de rôle mettant en scène les personnages les plus sympathiques ou les plus drôles. La tâche serait d'inventer ce jeu de rôle une fois la lecture terminée ; l'intention qui accompagnerait la lecture consisterait à rechercher de tels personnages et à les mettre en scène.

Toutefois, quel que soit le projet envisagé, qu'il s'agisse d'activités communes ou individuelles, la première préoccupation de l'enseignant est d'aider l'élève à comprendre, en lui enseignant certaines stratégies puisque, comme nous l'avons déjà noté, le lecteur habile est celui qui possède de bonnes stratégies de lecture (voir chapitre 1).

2.3.1 Activités pour l'enseignement de quelques stratégies de lecture*

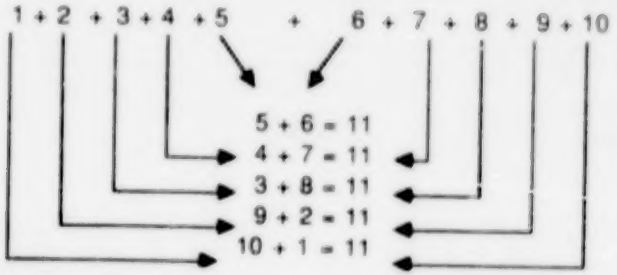
◆ *Présentation du concept de « stratégie »*

Pour sensibiliser les élèves au concept de stratégie, Hosenfeld et al. (1981 : 415-516) proposent de leur donner à résoudre les deux problèmes suivants :

1. Trouvez la somme de ces 10 termes.

   1 + 2 + 3 + 4 + 5 + 6 + 7 + 8 + 9 + 10

Ils expliquent que pour trouver la solution, il est possible d'additionner chacun des termes, mais qu'il existe également un moyen plus rapide. On peut remarquer en effet que ces termes n'ont pas été choisis au hasard et qu'il existe une certaine relation entre eux :



* Les activités proposées dans la rubrique 2.3.1 s'adressent à des élèves qui ont déjà une certaine compétence linguistique dans la langue seconde : elles peuvent cependant être adaptées à d'autres niveaux.

On constate que l'on a cinq fois le nombre onze (5 x 11) et qu'il n'est donc pas nécessaire d'additionner chacun des termes pour trouver la solution. On peut alors résoudre ce problème plus rapidement en utilisant la stratégie « de la relation » qui existe entre les différents termes proposés.

2. Lisez le passage suivant et donnez la signification du mot qui est en caractères gras.

> Les collectionneurs de timbres
>
> Patrick Mineur et Nadine Rivière ont récemment fait connaissance. Au cours d'une conversation ils ont appris qu'ils étaient tous les deux **philatélistes** enthousiastes. Nadine a une belle collection de timbres européens. Patrick, par contre, collectionne exclusivement les timbres des pays d'expression française.

On peut bien entendu faire appel au dictionnaire pour trouver la définition de « philatéliste », mais cette stratégie n'est guère efficace. Par contre, si l'on se souvient qu'il existe une certaine relation entre chacun des mots d'un texte, le contexte devrait permettre de trouver la solution. En se rapportant au texte, on retrouve en effet les mots et expressions suivants : « Les collectionneurs de timbres », « collection », « collectionne », autant d'indices qui devraient permettre de découvrir la signification du mot « philatélistes ». La stratégie « du contexte » peut donc quelquefois être utile pour trouver la signification d'un mot que l'on ne connaissait pas.

◆ *Prendre des risques et accepter de commettre des erreurs*

Après avoir fait comprendre le concept de stratégie, il est primordial de planifier quelques activités qui permettent à l'élève de découvrir certaines stratégies de lecture efficace.

Comme nous l'avons dit, le bon lecteur est celui qui prend des risques et qui accepte de commettre des erreurs, même s'il n'est pas toujours facile d'accepter de se tromper. À cet égard, les activités suivantes devraient permettre de modifier un peu l'attitude de l'élève vis-à-vis de l'erreur possible.

Activité 1

Lisez le titre et les sous-titres du document X
(en général, le titre et les sous-titres contiennent les mots clés).

Quelle est la signification des sous-titres ?
(questions ouvertes ; vrai ou faux ; choix multiples)

À votre avis, de quoi va-t-on parler dans le document X ?
(réponse en deux ou trois phrases)

Activité 2

Voici une liste de questions portant sur le document X que vous allez lire plus tard ; essayez de répondre (seul ou en groupe) (questions ouvertes ; vrai ou faux ; choix multiples).

Pour l'une ou l'autre de ces activités, il ne faut pas oublier de préciser à l'élève que l'on aura les réponses définitives après la lecture, et que le but de l'exercice n'est pas de répondre sans faute aux questions – car il est évident que l'on va faire des erreurs – mais d'apprendre à prendre des risques, à accepter de commettre des erreurs.

Cette deuxième activité sera proposée à des élèves déjà sensibilisés à la démarche (peut-être après avoir déjà pratiqué l'activité 1, qui est moins exigeante).

◆ *Contourner une difficulté et tolérer l'imprécision*

Le test de closure, ou les textes lacunaires, sont d'excellents instruments pour apprendre à l'élève à ne pas s'arrêter sur une difficulté, mais à continuer la lecture, s'il rencontre un mot ou une forme grammaticale inconnue, car, en général, un contexte plus vaste permet de faire découvrir la solution.

Pour sensibiliser l'élève à cette technique on peut présenter d'abord de courts passages et lui demander, à partir d'une liste de mots, de trouver le ou les mots qui manquent. On doit insister sur le fait que le texte doit d'abord être lu jusqu'à la fin. Cette tâche accomplie, on peut alors commencer à remplir les lacunes, c'est-à-dire essayer de trouver les mots qui manquent dans le texte ; si l'on a des hésitations concernant une lacune, on ne doit pas s'arrêter pour autant, mais continuer à lire le texte en essayant de remplir les lacunes suivantes ; ensuite on peut revenir sur ce qui semblait difficile et il y a de grandes chances que l'on trouve alors la solution. Notons que les tests lacunaires « fermés » (accompagnés de listes de mots) sont plus faciles en langue seconde et qu'on doit les choisir de préférence au type « ouvert » (sans liste de mots), en général trop exigeant pour ces élèves.

Activité 1

Lisez silencieusement et en entier le passage qui suit (le passage peut être présenté sur un transparent). Remplissez ensuite la lacune au moyen des mots suivants :

a) travailler b) revenir c) rencontrer d) déménager*

(* bonne réponse)

Extrait d'une lettre à un ami :

Tu sais, Marie, elle vient de _____ à Vancouver. Elle va me manquer, on avait l'habitude de travailler nos maths ensemble chaque mercredi, et en plus, le samedi on se retrouvait à la disco ... Quand j'ai vu le camion des déménageurs partir, avec tous les meubles, son stéréo, j'étais bien triste.

Une fois l'exercice terminé, il est bon de demander aux élèves à quelle(s) stratégie(s) ils ont fait appel pour arriver à trouver la bonne réponse ; si tel est le cas, il est important de noter au tableau quelques stratégies utiles pour pouvoir accomplir cette tâche plus facilement, par exemple :

1) lire complètement le passage, avant même de commencer à remplir la lacune ;
2) tolérer l'imprécision et continuer à lire jusqu'à la fin du texte ;
3) rechercher des indices contextuels (« déménageurs », « meubles », « stéréo »).

◆ *Utiliser ses connaissances antérieures*

Pour mieux faire comprendre aux élèves le rôle essentiel que jouent les connaissances antérieures, on peut proposer les activités suivantes :

Activité 1

Lisez le titre ainsi que le premier paragraphe du document X et répondez ensuite aux questions suivantes :

1) Selon vous, qu'est-ce que le personnage principal va faire ?
2) Dans des circonstances similaires, quel serait votre plan d'action ?

Hansen (cité par Tierney et Cunningham 1984 : 631) propose que chacune des deux réponses données par chaque élève soit inscrite sur une bande de papier séparée ; ces deux bandes sont ensuite assemblées pour mieux faire comprendre qu'au cours de la lecture, il se produit une interaction entre les connaissances du lecteur et les informations contenues dans le texte : « By weaving together the strips of paper, Hansen hoped to make students more conscious of the fact that reading involves weaving together what one knows with what is in the text » (ibid.).

Activité 2

Les élèves lisent les questions suivantes qui se rapportent au document X.

À quoi vous font penser :

a) ce titre ?
b) ces phrases ?
c) ces mots ?

Discutez de vos réponses avec votre partenaire ou avec les membres du groupe.

Pour cette activité, on choisit le titre de la lecture, trois ou quatre phrases qui représentent les idées principales et quelques mots clés du texte. Après avoir noté leurs réponses, les élèves en discutent en dyades ou en groupes.

◆ *Reconnaître rapidement un mot ou une phrase*

Les exercices de reconnaissance de mots ou de phrases (« bottom-up skills » ; voir chapitre 1) permettent de réagir rapidement et de façon précise en présence d'un mot ou d'une phrase et aident à créer chez l'élève une sensibilisation aux images visuelles que représentent les mots et les phrases du français ; comme nous l'avons déjà noté (voir chapitre 1), le bon lecteur est celui qui sait reconnaître rapidement un mot, à partir de contraintes orthographiques.

Les exercices qui suivent devraient être faits à chaque rencontre en prélecture et servir d'exercices de « réchauffement ». Idéalement, on devrait y incorporer des mots et des expressions du texte qui va être étudié par la suite. Il faudrait préciser à l'élève que l'objectif de l'exercice n'est pas d'essayer de retrouver la signification de chacun des mots présentés, mais plutôt d'essayer de découvrir le plus rapidement possible le mot clé ou l'expression cachés au milieu des autres. Notons cependant que la signification de ce mot ou de cette expression doit être connue de l'élève. Ces exercices étant fréquents et nombreux, la vitesse de reconnaissance des mots devrait s'améliorer, et du même coup les élèves pourraient devenir plus confiants dans leurs capacités de lecteurs. Les exercices qui suivent ont été adaptés à partir d'exemples donnés par Dubin et Olshtain (1987).

Activité 1
Reconnaissance des mots

Trouvez et encerclez le mot clé dans les listes de mots qui suivent (lisez de gauche à droite). Chronométrez votre temps de lecture. Ne revenez pas en arrière.

Mot clé					
livre	loup	loi	livre	là	lu
carte	car	camp	carton	carte	cap
héros	hibou	hier	héros	heurt	héros
enfant	enfant	enfin	entrer	ensuite	enfant
jaune	gens	jaune	jaser	jamais	jauge

Activité 2
Reconnaissance des phrases

Trouvez et encerclez la phrase clé dans les listes de phrases qui suivent (lisez de gauche à droite). Chronométrez votre temps de lecture. Ne revenez pas en arrière.

Phrase clé			
il est tôt	il est faux	il est beau	il est tôt
un gros chat	un gros rat	un faux pas	un gros chat
elle est partie	il est sorti	elle est partie	il a compris
on travaille fort	on parle fort	on travaille fort	on travaille tard
il conduit vite	il travaille vite	il traduit vite	il conduit vite

Activité 3
Reconnaissance des phrases

Trouvez et encerclez la phrase clé dans la liste de phrases qui suivent (lisez de haut en bas). Chronométrez votre temps de lecture. Ne revenez pas en arrière.

Phrase clé : c'est ici

C'est ainsi
C'est par ici
C'est bien ainsi
C'est à lui
C'est ici
Par ici
Loin d'ici
C'est ici

On peut demander à l'élève de retrouver la phrase clé en lisant de gauche à droite. Voici un autre exemple d'exercice que l'on peut faire en chronométrant le temps de lecture.

Phrase clé : ferme la porte

Viens ici, tu veux le dire, ouvre la porte, ferme la porte, ferme les yeux, va à la porte, ferme la porte, va ouvrir, n'oublie pas la porte, ferme, ferme la porte.

Activité 4
Fixations sur les points

Il s'agit d'un exercice où l'on demande aux élèves de faire une fixation sur les points (•) en essayant de percevoir un groupe de mots et non pas un mot à la fois, comme le lecteur peu habile a souvent tendance à le faire. Notons que le point aide l'élève à percevoir l'ensemble du groupe de mots en lui permettant de centrer son regard sur celui-ci. Ne pas confondre point de fixation et point d'arrêt, il faut aller de l'avant et poser l'oeil sur le point noir au milieu du premier groupe, puis avancer au deuxième, au troisième, etc., en conservant un bon rythme de lecture.

Phrase clé

•	•	•	•
il est midi	elle a compris	c'est ici	il est midi
•	•	•	•
on s'en va	le voilà	on y va	on s'en va
•	•	•	•
c'est fermé	c'est passé	c'est fermé	tu l'as fermé
•	•	•	•
c'est froid	il est à toi	toi et moi	c'est froid

◆ *Faire des inférences*

Rappelons qu'une inférence est une idée qui n'est pas ouvertement exprimée dans un texte, mais qui est plutôt suggérée par l'auteur. Apprendre à l'élève à faire des inférences, c'est le préparer à aller au-delà du texte ; c'est également le préparer à un nouveau type de lecture : la lecture critique. Pour cela, il importe de bien comprendre le point de vue de l'auteur, s'il a exprimé ouvertement ses idées ou si son message est plutôt implicite. Dans ce dernier cas, on doit alors faire certaines inférences avant de pouvoir tirer des conclusions sur le texte.

Activité 1

À partir de l'exemple suivant, on peut essayer de faire comprendre à l'élève ce qu'est une inférence.

Voici une façon directe de s'exprimer :

– Je suis fatigué.

Voici une autre façon de le dire :

– Je n'ai pas dormi depuis plusieurs nuits.

Si cette personne n'a pas dormi depuis longtemps, on peut en déduire qu'elle est fatiguée, on fait alors une inférence.

Si tu as compris ce qu'est une inférence, fais maintenant les exercices suivants et choisis a), b), ou c).

1. Jacques s'est fait voler sa bicyclette hier. Il avait encore oublié de la rentrer dans le garage ; son père l'avait pourtant bien prévenu que cela n'allait pas manquer d'arriver.

On peut faire l'inférence suivante :

a) Jacques aura bientôt une nouvelle bicyclette.
b) Jacques est très négligent. *
c) Jacques a voulu jouer un tour à son père.

2. Maintenant, les jeunes aiment bien louer un film et le regarder à la maison.

On peut faire l'inférence suivante :

a) Le prix des places de cinéma va diminuer bientôt.
b) Les salles de spectacle sont complètement vides.
c) La jeunesse va de moins en moins au cinéma. *

(* bonne réponse)

Activité 2

Le texte qui suit (adapté de Nuttall 1982, cité par Dubin et Olshtain 1987 : 120) peut également servir d'exemple pour préparer les élèves à faire des inférences.

Samedi, vers 11 h du matin, madame Tremblay demeurant au 3, rue du Jardin à Orléans a été victime d'un accident. En voulant nettoyer une lampe elle est tombée et s'est blessée. Son plus jeune fils Pierre, cinq ans, qui jouait dans la salle à manger, s'est précipité à la cuisine et comme il ne pouvait pas aider sa mère, il est allé chercher une voisine qui l'a conduite à l'hôpital.

Parmi les inférences suivantes, lesquelles, selon vous, s'appliqueraient au texte que vous venez de lire ?

1. Madame Tremblay a au moins deux enfants. *
2. À Orléans, les accidents sont trop fréquents.
3. Madame Tremblay déteste faire le ménage.
4. La maison des Tremblay est très isolée.
5. La voisine est infirmière.

Activité 3

Pourriez-vous faire d'autres inférences à partir de ce même passage ? Faites-en une liste et utilisez-les pour répondre aux questions suivantes :

- Quelle était l'intention de l'auteur et à qui s'adressait-il ?
- Est-ce que l'auteur a réussi à faire passer son message ?

Voici d'autres exemples de questions d'inférence que l'on pourrait poser, après la lecture d'un texte plus long, par exemple d'un roman.

Vous venez de lire un roman X, pouvez-vous faire les inférences suivantes :

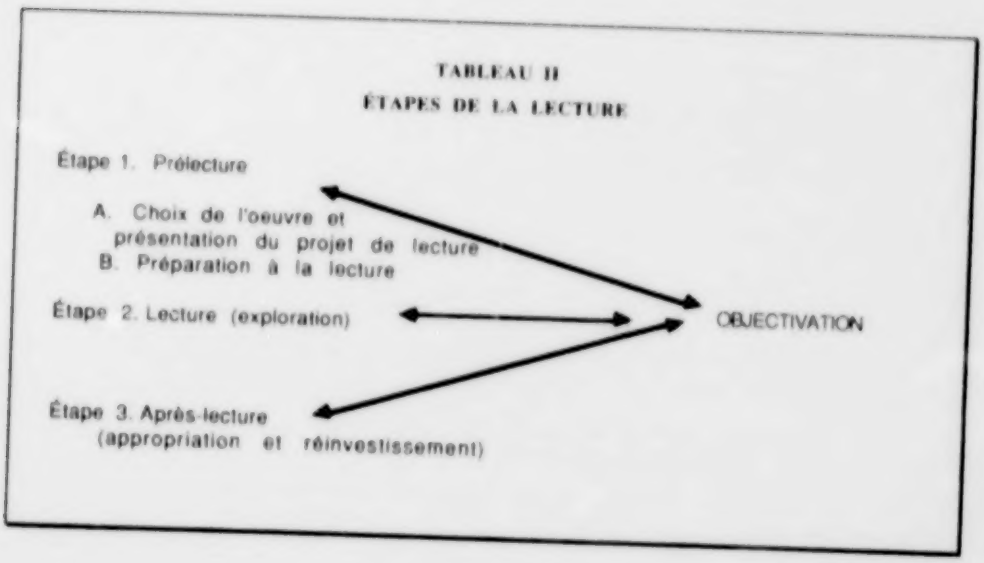
1. Dites ce qui aurait pu arriver si tel événement ne s'était pas produit.
2. Dites quel trait de caractère on peut dégager à partir de tel geste posé par tel personnage.
3. Imaginez ce que tel personnage a pu penser du héros dans telles circonstances.
4. Quel(s) personnage(s) décrit(s) dans ce roman pourrait-on rencontrer aujourd'hui ?
5. Montrer en quoi l'intrigue serait différente aujourd'hui.

2.3.2 Étapes de lecture

La démarche d'enseignement de la lecture proposée s'applique lors de la lecture, par toute la classe, d'une oeuvre unique. Cette démarche suggère à la classe toute une série d'activités communes et vise à développer, chez les élèves, des stratégies de lecture qu'ils pourront, le cas échéant, transposer à toutes leurs pratiques de lecture. Elle comprend les étapes habituelles d'une démarche d'enseignement et d'apprentissage. Quel que soit le type de projet proposé, les étapes de lecture peuvent être les suivantes : prélecture, lecture et après-lecture. Ces étapes peuvent aussi être désignées respectivement sous le nom de : préparation à la lecture, exploration, appropriation et réinvestissement. Il ne faut pas oublier de mentionner l'objectivation qui peut se manifester au cours de l'une ou l'autre de ces étapes, chaque fois que l'élève, par une réflexion qu'il vient de faire, prend conscience de ce qu'il vient de découvrir, d'acquérir ou de stratégies qu'il vient d'utiliser. Notons qu'au cours de chaque étape, il est possible de faire pratiquer aux élèves certaines stratégies de lecture. Dans les lignes qui suivent, nous allons examiner un peu plus en détail chacune de ces étapes reprises au tableau II.

TABLEAU II

ÉTAPES DE LA LECTURE



Étape 1
Prélecture

A. *La prélecture peut être divisée en deux temps : le choix de l'oeuvre et la présentation du projet de lecture, puis la préparation à la lecture .*

Rappelons que le choix de l'oeuvre peut être fait par l'enseignant, ou décidé en consultation avec les élèves. Préalablement à ce choix, on devrait utiliser le questionnaire sur les habitudes de lecture (voir annexe I).

Notons que les oeuvres de littérature de jeunesse peuvent être rassemblées à partir des documents disponibles à la bibliothèque de l'école. Dans certaines régions, des échanges de livres peuvent aussi être organisés par les écoles. Le chapitre 4 propose une série de titres parmi lesquels les enseignants et les élèves pourront faire un choix. Il ne faut pas négliger les bibliothèques publiques qui, en plus de mettre des livres variés à la disposition des lecteurs, constituent de bonnes sources de renseignements et de conseils pour les enseignants et les élèves. Il faut donc les consulter et inciter les élèves à emprunter leurs livres.

Parmi les oeuvres ou les titres retenus, l'enseignant peut faire une première sélection en se basant sur les critères déjà mentionnés (voir 2.1.2). Cette sélection n'exclut pas la possibilité qu'ont les élèves de choisir eux-mêmes leurs lectures.

C'est également durant cette étape que l'enseignant présente globablement à l'élève l'objectif ou les objectifs de lecture. Pour une même oeuvre, les enseignants peuvent présenter un ou plusieurs objectifs de lecture ; dans certains cas, ils peuvent également accepter le choix provisoire des élèves. Celui-ci n'est pas définitif et peut être modifié après la lecture de l'oeuvre. À ce moment de la démarche, il est primordial que les enseignants s'assurent que tous les élèves comprennent le projet de lecture à réaliser.

B. Préparation à la lecture

1. Faire le lien avec le connu ou fournir de l'information

Au cours de cette étape, il convient d'aider les élèves à utiliser les connaissances qu'ils possèdent sur un sujet particulier et, le cas échéant, de leur fournir de l'information, afin qu'en abordant le texte, ils se sentent en pays de connaissance. Dans cette optique, l'enseignant peut rappeler aux élèves tel texte déjà étudié, telle discussion, telle activité, etc., dont le sujet était en rapport avec l'oeuvre que l'on va lire. Un événement d'actualité ou une émission de télévision passée ou à venir peuvent également servir d'amorce à la lecture. Il s'agit de piquer la curiosité des élèves et d'établir un lien avec des expériences antérieures, scolaires ou extra-scolaires.

On peut aussi demander aux élèves de trouver des articles, des documents reliés au sujet que l'on va aborder, ou encore de se renseigner auprès de personnes possédant des informations concernant cette question.

2. Sensibiliser au contenu de l'oeuvre

Pour établir un premier contact avec l'oeuvre, l'enseignant peut montrer le texte à l'élève, lui faire repérer le titre, le nom de l'auteur, de l'éditeur, et s'il y a lieu, faire examiner les illustrations. Autant d'activités qui vont permettre à l'élève de poser un certain nombre d'hypothèses sur la lecture à venir.

3. Faire reconnaître le vocabulaire nouveau

Le vocabulaire est un outil indispensable à la compréhension d'un texte. Avant d'aborder la lecture, il convient de présenter le vocabulaire nouveau contenu dans le texte que l'on va lire, si cela n'a pas déjà été fait pendant les étapes précédentes. À cet effet, il faut prévoir certaines activités. S'il s'agit d'une oeuvre lue en plusieurs étapes, on s'assure avant chaque lecture que le vocabulaire est connu, surtout

les mots clés du texte. L'enseignant peut faire reconnaître le vocabulaire de plusieurs façons, entre autres en utilisant une définition, par l'intermédiaire du contexte, en donnant la traduction ou à l'aide d'un autre mot ou d'une expression dont le sens est proche de celui que l'on doit trouver. Voici quelques exemples pour le mot bibliothèque.

1. **Bibliothèque** : lieu ou endroit où l'on retrouve beaucoup de livres (définition).
2. **Bibliothèque** : library (traduction).
3. J'ai un travail à faire sur le Japon ; je dois aller à la _____ pour trouver des informations.

   a) classe b) bibliothèque c) magasin

   (Remplissez la lacune en choisissant a), b) ou c) (contexte))

4. Pierre va à la **bibliothèque** de l'école pour chercher un livre sur les poissons. Le professeur lui a demandé de se renseigner sur certaines espèces.

   « Bibliothèque » signifie :
   a) un endroit où l'on vend des livres.
   b) un endroit où l'on emprunte des livres.
   c) un endroit où l'on écrit des livres.

   (Choisissez l'expression dont le sens est proche de « bibliothèque ».)

À la fin de cette étape de prélecture, l'enseignant recueille les impressions des élèves concernant les différentes activités et ceux-ci précisent ce qui les a intéressés et ce qu'ils ont moins aimé.

Étape 2
Lecture (exploration)

1. Collecte des données préliminaires

La première lecture silencieuse du texte, d'un passage ou d'un premier chapitre selon le cas, faite en classe ou à la maison, n'est pas une lecture fine mais plutôt une phase de collecte de données générales. Par exemple, s'il s'agit d'un roman, on peut demander aux élèves de nommer les principaux personnages, les lieux où se déroule l'action, de dresser une liste des événements importants, etc. Les questions de type vrai ou faux, les questions orales ou écrites, les grilles diverses peuvent servir à vérifier rapidement la compréhension de ces informations.

Avec des élèves plus faibles, cette première lecture doit se faire en classe, l'enseignant servant de personne-ressource pour aider les élèves à mieux comprendre le texte.

Cette première lecture, assez rapide, est une étape importante car elle fournit des assises solides sur lesquelles l'élève va s'appuyer pour arriver ensuite à faire une bonne synthèse des idées véhiculées par le texte.

2. Collecte et traitement des données

Il convient ensuite de faire relire le texte silencieusement et attentivement afin que l'élève puisse recueillir toutes les informations pertinentes, les classer et les mettre en relation.

Ces demandes s'adressent naturellement à des élèves de niveau plus avancé. Pour des élèves plus faibles, on peut se contenter de leur faire trouver les idées principales. En la matière, c'est à l'enseignant de juger ce qu'il peut demander à ses élèves.

Lors de cette étape, la vérification de la compréhension peut se faire au moyen d'activités et de techniques variées : discussions, questions orales ou écrites à choix multiples, élaboration de grilles, graphiques, fiches, tableaux où l'on reporte divers renseignements mentionnés dans le texte, etc. On profite de ces activités pour reprendre et faire mettre en oeuvre le vocabulaire nouveau présenté dans l'étape de prélecture.

Voici, dans le cas d'un roman, quelques exemples de questions qui renvoient aux objectifs de lecture des programmes.

1. Décrivez le personnage principal (âge, occupation, rapports avec les autres personnages, intentions, etc.).
2. Quelles circonstances ont poussé tel personnage à agir ainsi ?
3. Rappelez les événements du chapitre, de l'épisode.
4. Rappelez les raisons qui motivent telles actions.
5. Rappelez les ressemblances et les différences entre deux situations, deux personnages.
6. Rappelez les sentiments d'un personnage à un moment précis.

Il est aussi important, après les deux lectures, de prévoir une activité qui oblige l'élève à faire une synthèse des idées contenues dans le texte.

3. Formulation d'hypothèses

Une fois l'étape de collecte et de traitement des données franchie, avant d'aborder le passage ou le chapitre suivant, l'enseignant demande à l'élève de formuler des hypothèses sur le contenu qui va suivre, si celui-ci n'est pas déjà connu ; certains indices contenus dans les lignes qu'il vient de lire l'aideront à formuler ces hypothèses. Ces indices peuvent aussi être signalés par l'enseignant, ce qui facilite la tâche de l'élève. Notons que cette phase d'élaboration d'hypothèses se prête bien à un travail en équipes, un représentant de chacune des équipes faisant part, à tour de rôle, des hypothèses formulées, à partir d'une collecte d'indices ; par ailleurs, cette activité donne souvent lieu à des discussions animées et fort intéressantes.

Chacun des passages du texte ou des chapitres du roman peut être traité de la même façon : 1) préparation de l'itinéraire de lecture en rassemblant les données préliminaires ; 2) lecture plus fine dans le but de recueillir les informations particulières et de les mettre en relation ; 3) formulation d'hypothèses sur le contenu qui va suivre.

4. Reconnaissance de formes grammaticales

Certains textes illustrent particulièrement bien un point de grammaire (utilisation de certains temps de verbes, de modes, place de l'adverbe, etc.) et il est intéressant d'en faire prendre note à l'élève. On peut, par exemple, demander à l'élève de repérer les différents temps de verbes utilisés dans le texte, si tel est le cas, et ce qu'ils semblent indiquer (peut-être une certaine évolution dans la pensée de l'auteur, certaines phases d'une démonstration qu'on est en train de faire, etc.). Ce type d'activité permet à l'élève de renforcer ce qui a été acquis sur le plan de l'analyse des données, la grammaire aidant ici à acquérir une meilleure compréhension du texte.

Étape 3
Après-lecture (appropriation et réinvestissement)

1. Lecture critique et inférences

Rappelons que l'appropriation consiste à comprendre le message véhiculé par le texte. Les activités d'appropriation peuvent aller jusqu'à des activités d'inférence, notamment lire entre les lignes et percevoir ce qui n'est pas dit. Le réinvestissement, lui, consiste à se servir du texte pour en faire autre chose par le biais de certaines activités. La réalisation du ou des projets proposés dans l'étape de prélecture est une activité d'appropriation.

À titre d'exemple, voici quelques activités d'appropriation et de réinvestissement qui recoupent souvent plusieurs objectifs de communication orale ou écrite (et dans certains cas peuvent aller au-delà de ceux-ci).

1. À partir de certains passages ou de dialogues d'un roman, préparez un jeu de rôle pour mettre en valeur un personnage, un thème, etc.
2. Inventez une suite à l'histoire pour pouvoir ensuite la raconter.
3. Après la lecture d'une aventure policière, discutez oralement du rôle de chaque personnage.
4. Rédigez le message laissé par un personnage dans telles circonstances décrites dans le roman ou dans le conte.
5. Vous êtes tel personnage de la nouvelle lue, écrivez une lettre à un autre personnage à propos de certains événements rapportés dans l'œuvre.
6. Rédigez le journal personnel de tel personnage qui vient de vivre une aventure extraordinaire.
7. Rédigez un scénario à partir d'un problème vécu par un personnage de l'histoire.

Durant cette étape, l'enseignant joue le rôle de personne-ressource et d'animateur. Il aide également les élèves à réfléchir sur les points faibles et les points forts de leur production orale ou écrite et à découvrir ce qui, éventuellement, pourrait améliorer leur compétence en communication.

Pour l'élaboration des activités de production, les enseignants peuvent se reporter aux objectifs terminaux de communication orale et d'écriture. À l'oral, les activités peuvent prendre la forme de simulations, de jeux de rôle, de dramatisations, de scénarios, de discussions, d'exposés et d'entretiens tandis qu'à l'écrit, elles peuvent se faire sous forme de messages, de lettres, de cartes postales, de petites annonces et de fiches d'identité.

Objectivation

Dans le tableau II, l'objectivation se situe pendant ou après chaque étape dont les élèves sont les principaux acteurs. Elle se produit chaque fois qu'un élève, par une réflexion sur ce qu'il vient de faire, prend conscience du degré de développement de ses habiletés, de ses stratégies, de ses connaissances ou de ses attitudes. Elle fournit également à l'élève l'occasion d'exprimer ce qu'il est en train de vivre à la lecture d'une œuvre, sa satisfaction, aussi bien que son insatisfaction, ce qu'il souhaite pour les activités à venir, etc. Comme nous l'avons déjà noté, l'objectivation peut se produire à n'importe quelle étape de la lecture. Il importe cependant, une fois la lecture de l'œuvre terminée, de demander aux élèves de faire certains commentaires sur celle-ci. Le questionnaire qui suit (voir annexe III) et qui peut être adapté selon les besoins, aide l'enseignant à mieux cerner les goûts de ses élèves, à mieux répondre à leurs désirs, à mieux choisir le matériel de lecture. Si les élèves ont aussi rempli le « Questionnaire sur les habitudes de lecture » (voir annexe I), il est intéressant de comparer les réponses qu'ils ont déjà données et celles que l'on vient d'obtenir.

Chapitre 3

Projet de lecture et activités pédagogiques

3. Projet de lecture et activités pédagogiques

Nous vous présentons dans ce chapitre un projet de lecture détaillé à partir du roman de jeunesse *Les prisonniers du zoo* (voir chap. 4, p.121), accompagné de différentes activités pédagogiques. La démarche proposée tient compte des éléments théoriques et pratiques présentés aux chapitres 1 et 2. Vous y trouverez la démarche de l'enseignant et les activités destinées aux élèves. Les activités s'adressant aux élèves se trouvent encadrées dans la partie supérieure de la page et la démarche de l'enseignant est décrite sous l'encadré. Pour faciliter le travail en classe, nous avons assemblé les activités de l'élève dans un même cahier (code : 16-3420-14).

Ce projet de lecture est un exemple de ce qui peut se faire en classe. Évidemment, les enseignants qui voudront l'utiliser pourront l'adapter, le réorganiser, enlever et ajouter certaines activités afin de répondre aux besoins particuliers de leurs élèves et de leur milieu.

3.1 Préparation à la lecture de l'oeuvre

Présentation par l'enseignant des éléments importants du roman. Par exemple, le roman correspond aux goûts et aux intérêts des élèves de première et de deuxième année du secondaire :

- Les deux héros ont douze ans.
- Le lieu principal est un zoo, endroit qui intéresse les jeunes de douze ou treize ans.
- Le roman contient de bons éléments de suspense.
- La fin est intéressante car elle permet aux élèves d'imaginer la vie des héros après cette aventure et elle permet aussi de tirer une « morale » que l'on peut transposer dans la vie des adolescents.
- Les élèves sont amenés à se poser un certain nombre de questions, en particulier sur les sujets suivants :
  - les animaux en captivité
  - l'intelligence des animaux
  - l'amitié et la haine
  - les relations familiales.

Le roman est accessible au point de vue linguistique. (Il comporte quelques verbes au plus-que-parfait, mais cela n'entrave pas la compréhension globale du texte.)

Le roman correspond bien aux exigences des programmes ainsi qu'aux critères de base et de lisibilité des textes (voir chapitre 4).

L'enseignant peut procéder de différentes façons pour choisir une oeuvre et il serait intéressant qu'il explique sa démarche aux élèves. (Le questionnaire (annexe I) sur les habitudes de lecture de l'élève pourrait être une excellente façon d'effectuer cette sélection).

Préparation à la lecture

- **Choix de l'œuvre**
- **Prise d'indices, mise en œuvre des connaissances référentielles et formulation d'hypothèses**
- **Présentation générale des projets de lecture**

(Activités 1-6)

Les prisonniers du zoo est un roman qui va t'intéresser... Veux-tu savoir pourquoi ? Je vais te donner un certain nombre de renseignements généraux sur le roman. Si tu veux, prends quelques notes en utilisant l'espace ci-dessous.

1

Activité 1

Objectif
Aider les élèves à utiliser les connaissances générales qu'ils possèdent sur un zoo ainsi que sur les animaux en captivité (stratégie).

Démarche
- Qui a déjà visité un zoo ? (question adressée à chaque élève)

Activité 1

• Section A

(À remplir par l'élève qui a déjà visité un zoo.)

Lis chacune des questions suivantes et encercle la réponse qui convient.

1. Es-tu souvent allé visiter un zoo ?

   a) Une, deux ou trois fois ;

   b) plus de trois fois ;

   c) tous les étés.

2. Est-ce que la plupart des animaux que tu as vus étaient en cage ou en liberté ?

   a) En cage ;

   b) en liberté ;

   c) certains en cage et d'autres en liberté.

3. Est-ce que les animaux que tu as vus te semblaient heureux ?

   a) Oui ;

   b) non ;

   c) peux-tu dire pourquoi ?

   _____

   _____

   _____

2

En fonction des réponses, deux équipes sont constituées ; une équipe répond à la section A et l'autre à la section B ; les deux équipes répondent à la section C (cahier de l'élève, p. 2, 3, 4).

Les chefs d'équipe présentent les réponses aux questionnaires et l'enseignant discute avec eux de leurs réponses. Il est à noter que toutes sont acceptables.

Réponses

- King Kong
- La planète des singes
- Etc.

• Section B

(À remplir par l'élève qui n'est jamais allé visiter un zoo.)

Lis chacune des questions suivantes et encercle la réponse qui correspond le mieux aux idées de ton équipe.

1. Est-ce que ça te plairait un jour d'aller visiter un zoo ?

   a) Oui ;

   b) non ;

   c) pourquoi ?

2. Si tu avais le choix, combien de fois aimerais-tu aller au zoo dans ta vie ?

   a) Une, deux ou trois fois ;

   b) plus de trois fois ;

   c) tous les étés ;

   d) jamais.

3. Est-ce que tu préférerais voir des animaux en cage ou en liberté ?

   a) En cage ;

   b) en liberté ;

   c) certains en cage et d'autres en liberté.

• Section C

(A remplir par tous les élèves.)

4. Est-ce que tu as déjà lu des livres ou vu des films dont l'action principale se passe dans un zoo ?

   a) Oui ;

   b) non ;

   c) si oui, peux-tu nommer quelques titres ?

5. Est-ce que tu as déjà lu des livres ou vu des films où les animaux deviennent maîtres des hommes ?

   a) Oui ;

   b) non ;

   c) si oui, peux-tu nommer quelques titres ?

6. Que penses-tu des animaux qui vivent en captivité ? Réponds par quelques phrases simples.

4

Activité 2

Afin de mieux connaître et apprécier le récit que tu vas bientôt lire, il serait important que tu remplisses la grille suivante. Examine bien ton livre et tu y trouveras toutes les réponses aux questions 1 à 9. En ce qui concerne la question 10, fais appel à ton imagination ou à tes connaissances pour y répondre.

1. Titre : _____
2. Auteur _____
3. Collection : _____
4. Nombre de pages : _____
5. Éditeur : _____
6. Année de parution : _____
7. Nombre de chapitres : _____
8. Nombre d'illustrations : _____
9. Autres romans publiés par l'auteur : _____

10. À quoi te fait penser le titre ? Pourquoi ? (3 ou 4 phrases)

Maintenant que tu as bien rempli la grille, compare-la avec celle d'un ami ou d'une amie et essayez d'expliquer les différences. Place-toi ensuite avec quatre ou cinq autres élèves et discutez ensemble de vos réponses à la question 10.

5

Activité 2

Objectif
Permettre à l'élève de jeter un premier regard sur l'oeuvre afin de pouvoir formuler une hypothèse sur son contenu (stratégie).

Démarche
- Les élèves remplissent d'abord la grille (cahier de l'élève, p. 5).
- En dyades, ils comparent leurs réponses (OBJECTIVATION).

- En groupes (cinq ou six élèves), ils discutent des réponses à la question 10. L'enseignant corrige la grille avec eux et écrit au tableau quelques-unes des réponses des élèves à la question 10. (Évidemment, l'enseignant se garde bien de dévoiler l'intrigue).

Réponses

1. Les prisonniers du zoo
2. Denis Côté
3. Roman-jeunesse
4. 94 pages
5. La Courte Échelle
6. 1978
7. Huit chapitres
8. 17 ou 19 illustrations
9. Hockeyeurs cybernétiques — Les Parallèles célestes
   L'invisible Puissance — Les Géants de Blizzard
10. Réponses personnelles

N.B. Il importe que l'enseignant évite de donner la clé de l'intrigue. Il peut donc accepter plusieurs réponses possibles dans le tableau des illustrations.

Lorsque le roman choisi ne comporte aucune illustration, on peut utiliser la page couverture (si elle comporte une image). On peut également faire remplir un tableau (personnages ou autres) à partir des titres et des sous-titres des différents chapitres du roman.

Réponses

Tableau des illustrations

• Personnes

p. 22 : un garçon, une fille, un homme assez âgé
page couverture : deux garçons
p. 28 : un homme à lunettes
p. 42 : deux garçons
p. 46 : deux garçons et un monsieur
p. 60 : deux garçons
p. 88 : un garçon et un monsieur

• Animaux

p. 6 : King Kong ou un gorille
p. 18 : deux singes ou des chimpanzés
p. 23 : une patte de singe ou de gorille
p. 38 : un singe ou toute autre réponse possible
p. 67 : une panthère
p. 94 : un singe ou un chimpanzé

• Personnes et animaux

p. 52-53 : deux garçons et un loup
p. 68 : deux garçons, une girafe, une autruche, deux singes, une panthère
p. 72 : deux garçons, deux chimpanzés, un homme
p. 84 : un homme et un chimpanzé

1. Les deux garçons, deux hommes
2. Les singes ou les chimpanzés, une panthère

Activité 4

Lis maintenant le résumé du roman à la fin du livre (page de garde). Réponds ensuite aux questions suivantes.

1. Quel est le nom des deux personnages mentionnés ?
2. De quel animal parle-t-on ?
3. Est-ce que ces animaux ont un comportement normal ? Donne un exemple.
4. Trouve une image dans ce roman qui illustre bien ce résumé et précise pourquoi tu as choisi cette image.

Activité 5

À l'aide des renseignements que tu as découverts lors des trois premières activités, continue maintenant de répondre aux questions suivantes, en fonction de ton niveau. À la fin de la lecture, tu auras l'occasion de vérifier tes réponses.

	Vrai	Faux
1. Les principaux personnages sont deux jeunes garçons.	☐	☐
2. Les singes sont devenus les amis des principaux personnages.	☐	☐
3. Le petit homme aux lunettes est très méchant.	☐	☐
4. L'action principale se passe au zoo.	☐	☐
5. Les garçons sont se faire enfermer dans une cage.	☐	☐
6. Les singes peuvent tout détruire.	☐	☐
7. Les animaux semblent heureux au zoo.	☐	☐
8. Le laboratoire servait à tuer les animaux.	☐	☐
9. Les garçons sont braves et ils n'ont pas peur.	☐	☐
10. Les animaux arrivent à contrôler tout le zoo.	☐	☐

Activité 4

Objectif
Aider l'élève à formuler des hypothèses sur le contenu de l'œuvre (stratégie)

Démarche
- Les élèves répondent aux questions à placer de l'élève, p. 7; et discutent ensuite de leurs réponses avec l'enseignant ; cette activité peut se faire individuellement ou en dyades.

Réponses

1. Maxime et Prince
2. Chimpanzés
3. Non, les chimpanzés poussent aux dames.
4. Page 18. L'illustration page 72 pourrait aussi être acceptée car elle représente quelque chose de plutôt anormal.

Activité 5

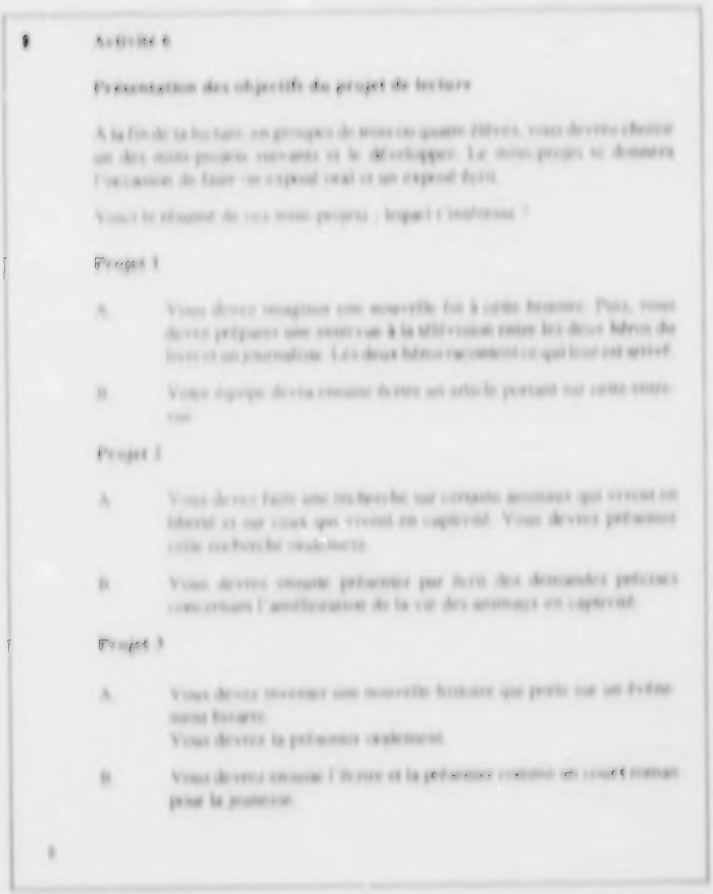
Objectif

Aider l'élève à prendre des risques et à accepter de commettre des erreurs. (stratégie)

Démarche

- Les élèves répondent aux questions individuellement (cahier de l'élève, p. 7).

N.B. L'enseignant ne doit pas vérifier les réponses que les élèves ont trouvées car ceux-ci auront l'occasion de revenir sur le questionnaire après avoir terminé leur lecture. Il importe de bien expliquer à l'élève l'objectif de cette activité.



Activité 6

Présentation des objectifs du projet de lecture

À la fin de la lecture, en groupes de trois ou quatre élèves, vous devrez choisir un des trois projets suivants et le développer. Le mini-projet se donnera l'occasion de faire un exposé oral et un exposé écrit.

Voici le résumé de ces trois projets : lequel t'intéresse ?

Projet 1

A. Vous devez imaginer une nouvelle fin à cette histoire. Puis, vous devez préparer une entrevue à la télévision entre les deux héros du livre et un journaliste. Les deux héros raconteront ce qui leur est arrivé.

B. Votre équipe devra ensuite écrire un article portant sur cette entrevue.

Projet 2

A. Vous devez faire une recherche sur certains animaux qui vivent en liberté et sur ceux qui vivent en captivité. Vous devrez présenter cette recherche oralement.

B. Vous devrez ensuite présenter par écrit des demandes précises concernant l'amélioration de la vie des animaux en captivité.

Projet 3

A. Vous devez inventer une nouvelle histoire qui parle sur un événement heureux.
Vous devrez la présenter oralement.

B. Vous devrez ensuite l'écrire et la présenter comme un court roman pour la jeunesse.

Activité 6

Objectif
Motiver l'élève à partir de la présentation de différents projets de lecture.

Démarche

- Les élèves examinent les différents projets (cahier de l'élève, p. 8) et en discutent avec l'enseignant ; il n'est pas nécessaire de faire un choix immédiatement.

N.B. Afin de faciliter la lecture aux élèves, nous avons divisé cette œuvre en quatre sections principales, de la façon suivante :

- Section 1 : chapitres 1 et 2, pages 5 à 23 (18 pages)
- Section 2 : chapitre 3 et 4, pages 25 à 44 (19 pages)
- Section 3 : chapitres 5 et 6, pages 45 à 70 (25 pages)
- Section 4 : chapitres 7 et 8, pages 71 à 94 (23 pages)

Prélecture de la section 1 (Chapitres 1 et 2)

- **Découverte de la signification des mots et expressions**
- **Mise en œuvre des connaissances référentielles (Activités 1 et 2)**

1 Activité 1

Cette première activité a pour but de te faire découvrir la signification de mots ou d'expressions que tu rencontreras dans cette première section. Encercle la lettre qui explique le mieux les mots ou expressions en caractères gras. Relis les quelques phrases qui les précèdent et qui les suivent car cela t'aidera à découvrir la signification. L'usage du dictionnaire n'est pas recommandé.

1. Moi, les vieux films, ça me fatigue la plupart du temps. Mon père dit que *King Kong*, c'est un chef-d'œuvre. Pour moi, les chefs-d'œuvre, c'est *Retour vers le futur* et les aventures d'*Indiana Jones*. Il faut croire qu'Hugo et moi, on n'a pas les mêmes goûts. Ou alors, il y a quelque chose qui m'échappe quelque part (p. 7).

   « **Il y a quelque chose qui m'échappe** » signifie :
   a) il y a quelque chose que j'ai oublié ;
   b) il y a quelque chose que j'ai laissé échapper sur le sol ;
   c) il y a quelque chose que je n'ai pas compris.

2. Pendant que *King Kong* s'agitait en haut de l'*Empire State*, mon père était bien installé dans son fauteuil et il lisait le journal **tout bonnement**.

   « **Tout bonnement** » signifie :
   a) nerveusement ;
   b) rapidement ;
   c) tranquillement.

3. Quand mon père est emporté par une de ses crises d'inspiration, il vaut mieux ne pas s'étonner... Mais dans la tête compliquée d'Hugo, **un engrenage venait de se mettre en branle**. Il s'est levé, puis il s'est précipité dans son bureau comme s'il y avait le feu là-bas. Deux secondes plus tard, j'entendais sa machine à écrire (pages 8 et 9).

   « **Un engrenage venait de se mettre en branle** » signifie :
   a) il venait de se mettre à marcher ;
   b) il venait de trouver une idée ;
   c) il avait mal à la tête.

9

3.2 Prélecture de la section 1 (Chapitres 1 et 2)

- **Découverte de la signification de mots ou d'expressions**
- **Mise en œuvre des connaissances référentielles (Activités 1 et 2)**

Activité 1

Objectif
Pouvoir se servir du contexte pour découvrir la signification d'un mot (stratégie)

Démarche
- Individuellement, les élèves répondent aux questions (cahier de l'élève, p. 9-10) et l'enseignant en discute avec eux lorsqu'ils ont fini l'exercice.

Réponses

1. C	2. C	3. A	4. B	5. B
6. A	7. C	8. A	9. B	10. C

> **Activité 2**
>
> Lis les questions qui suivent et nous allons ensuite en discuter ensemble.
>
> 1. Qui est King Kong ?
> 2. L'as-tu déjà vu à la télé ?
> 3. Qui t'en a déjà parlé ?
> 4. Est-ce que tu pourrais, en quelques phrases, me raconter l'histoire ?
> 5. Connais-tu le jeu de société qui s'appelle le jeu de dames ?
> 6. Est-ce que tu pourrais expliquer les règles de ce jeu ?
> 7. Est-ce que tu as déjà joué à ce jeu ?
> 8. Est-ce un jeu difficile à jouer ?
>
> 11

Activité 2

Objectif
Savoir utiliser ses connaissances antérieures (stratégie).

Démarche

- Après avoir relevé les éléments importants du texte, l'enseignant pose des questions sur chacun de ces éléments (cahier de l'élève, p. 11). Cette activité se fait oralement, et à l'occasion, l'enseignant fournit les informations nécessaires (sur le personnage de King Kong et sur le jeu de dames).

Première lecture de la section 1 (Chapitres 1 et 2)

- Collecte de données d'ordre général
  (Activités 3-4)

Activité 3

En lisant cette première section de ton livre, tu as sans doute remarqué, au premier chapitre surtout, que plusieurs mots, expressions ou phrases sont écrits en italique (une écriture différente) ou en gros caractères. Choisis cinq (5) de ces mots ou expressions et précise s'ils se rapportent à un livre, à un film, à un article de journal ou de revue, à un organisme ou à autre chose.

1. page ____________________
2. page ____________________
3. page ____________________
4. page ____________________
5. page ____________________

Place-toi maintenant avec un ami ou une amie et discutez de vos réponses.

Activité 4

En équipes de trois ou quatre élèves, répondez aux questions suivantes. Vous pourrez retrouver tous les passages de la section 1 qui se rapportent à ces questions.

1. Pourquoi Maxime regarde-t-il la télé ce jour-là ?

____

Les lectures (première et deuxième) sont silencieuses.

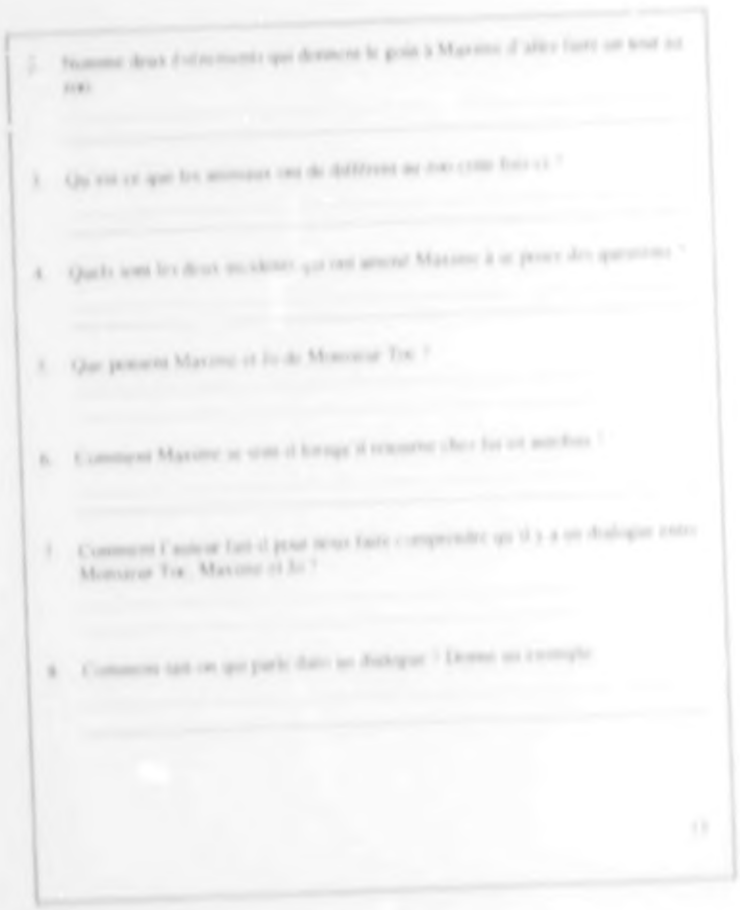
12

3.3 Lecture de la section 1

- **Première lecture de la section 1 (Chapitres 1 et 2)**
- **Collecte de données d'ordre général**
  (Activités 3 et 4)

Activité 3

Objectif
Pouvoir relever les idées générales du passage et pouvoir discuter de ses réponses.



Démarche

- Individuellement, les élèves répondent aux questions (cahier de l'élève, p. 12). Ensuite, en dyades, ils comparent leurs réponses (OBJECTIVATION).

Réponses

1. *King Kong* : un film (p. 5).
2. *Retour vers le futur* : un film (p. 5).
3. *Livres dont vous êtes le héros* : un livre (p. 7).

9. Est-ce qu'il y a un narrateur dans ce livre ?

10. Qui raconte ce qui se passe ? À quelle personne du verbe est écrit ce roman ? Donne trois (3) exemples.

14

4. La vie dont vous êtes le héros (p. 7)
5. Un zoologue porté disparu... police : un article de journal (p. 7-8).
6. La branche locale de l'organisation écologiste Green War : un organisme (p. 11).
7. Avant - après : publicité dans les revues ou la télé (p. 12).
8. Cœurs battant : collection de livres pour adolescentes où toutes les histoires sont semblables (fait allusion à la collection cœur à cœur) (p. 13).
9. Violetesquin : même réponse que 8 (fait allusion à la collection Aslesquins) (p. 13).

Activité 4

Objectif

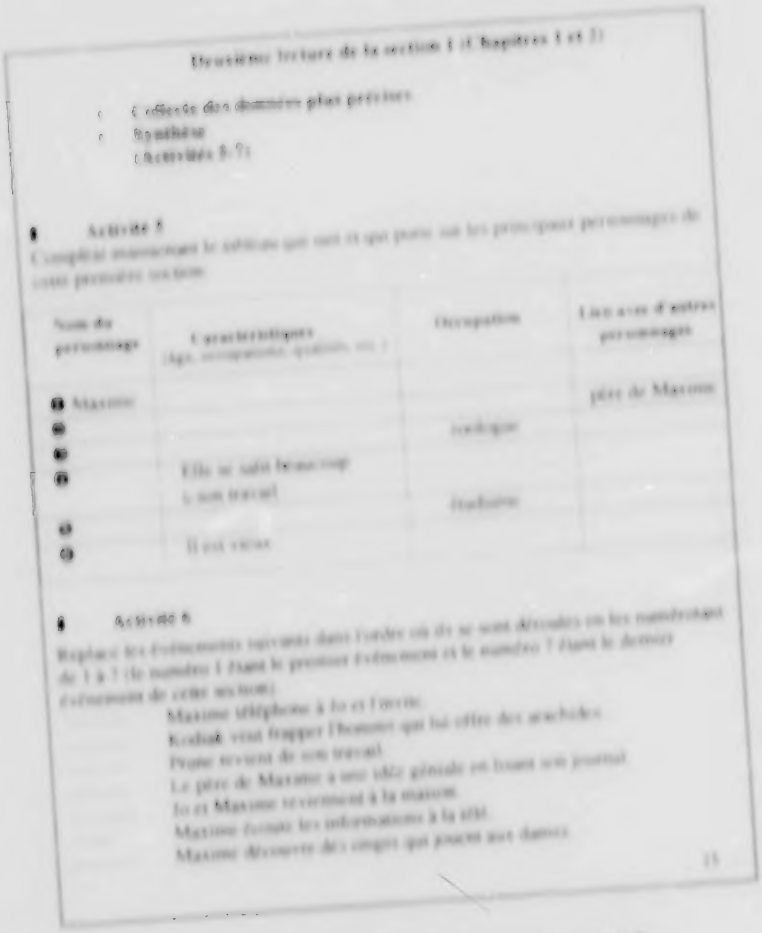
Pouvoir relever les idées principales du passage (événements particuliers).

Démarche

- Les élèves sont répartis en groupes de trois ou quatre élèves et répondent aux questions (cahier de l'élève, p. 12 et 13).

Réponses

1. Parce qu'il est en vacances et qu'il pleut. Il ne sait que faire.
2. a) L'article de journal que son père lui lit et qui porte sur la disparition d'un zoologue.
   b) Un fait divers à la télévision, qui montrait que les cages des animaux prêts à être euthanasiés avaient été ouvertes et que les animaux s'étaient enfuis.
3. Ils paraissent très nerveux.
4. a) Lorsqu'il a vu les deux chimpanzés jouer aux dames.
   b) Kodiak, l'ours qui a presque voulu engueuler un visiteur.
5. Il ne l'ont pas trouvé très sympathique.
6. Il est inquiet, intrigué : il y a des choses qu'il ne comprend pas.
7. Il met un tiret chaque fois qu'une personne parle.
8. On le précise souvent à la fin de la phrase.
   Exemple : « Comment ça ? » a demandé Jo.
9. Non.
10. Maxime : à la première personne du singulier.
    Exemple : Tous les verbes conjugués à la première personne.



Deuxième lecture de la section 1 (Chapitres 1 et 2)

- Collecte des données plus précises
- Synthèse
(Activités 5-7)

Activité 5

Compléter maintenant le tableau qui suit et qui porte sur les principaux personnages de cette première section.

Nom du personnage	Caractéristiques (âge, accompagnateur, qualités, etc.)	Occupation	Liens avec d'autres personnages
Maxime			père de Maxime
		cardiaque	
	Elle se sait beaucoup à son travail		
		étudiante	
	Il est vieux		

Activité 6

Replacez les événements suivants dans l'ordre où ils se sont déroulés en les numérotant de 1 à 7 (le numéro 1 étant le premier événement et le numéro 7 étant le dernier événement de cette section).

Maxime téléphone à Jo et l'invite.
Kroluk vient frapper l'homme qui lui offre des arachides.
Prune revient de son travail.
Le père de Maxime a une idée géniale en lisant son journal.
Jo et Maxime se retrouvent à la maison.
Maxime donne les informations à la télé.
Maxime découvre des singes qui jouent aux dames.

15

- **Deuxième lecture de la section 1 (Chapitres 1 et 2)**
- **Collecte des données spécifiques**
- **Synthèse**
(Activités 5-7)

Activité 5

Objectif
Pouvoir relever des renseignements précis relatifs à un personnage.

Démarche
- Individuellement, les élèves remplissent le tableau (cahier de l'élève, p. 15). Ensuite, en groupes, ils discutent de leurs réponses (OBJECTIVATION).

Réponses

Nom du personnage	Caractéristiques (âge, occupations, qualités, etc)	Occupation	Lien avec d'autres personnages
❶ Maxime	12 ans	étudiant	fils de Hugo et de Prune
❽ Hugo	il fait la cuisine	écrivain	père de Maxime
❹ Docteur Merle	il a disparu	zoologue	
❸ Prune	elle se salit beaucoup à son travail	mécanicienne	mère de Maxime
❷ Jo	elle a treize ans	étudiante	amie de Maxime
❻ Monsieur Tox	il est vieux	gardien du zoo	

Activité 6

Objectifs

Pouvoir relever des renseignements relatifs à un événement particulier et pouvoir reconstituer l'ordre chronologique des événements en utilisant les articulateurs logiques.[1]

Démarche

- Les élèves sont répartis en groupes et doivent remplir la grille. L'enseignant corrige ensuite l'exercice en insistant sur le rôle que jouent les articulateurs logiques dans un texte (cahier de l'élève, p. 15).

Réponses

4 Maxime téléphone à Jo et l'invite.
6 Kodiak veut frapper l'homme qui lui offre des arachides.
3 Prune revient de son travail.
1 Le père de Maxime a une idée géniale en lisant son journal.
7 Jo et Maxime reviennent à la maison.
2 Maxime écoute les informations à la télé.
5 Maxime découvre des singes qui jouent aux dames.

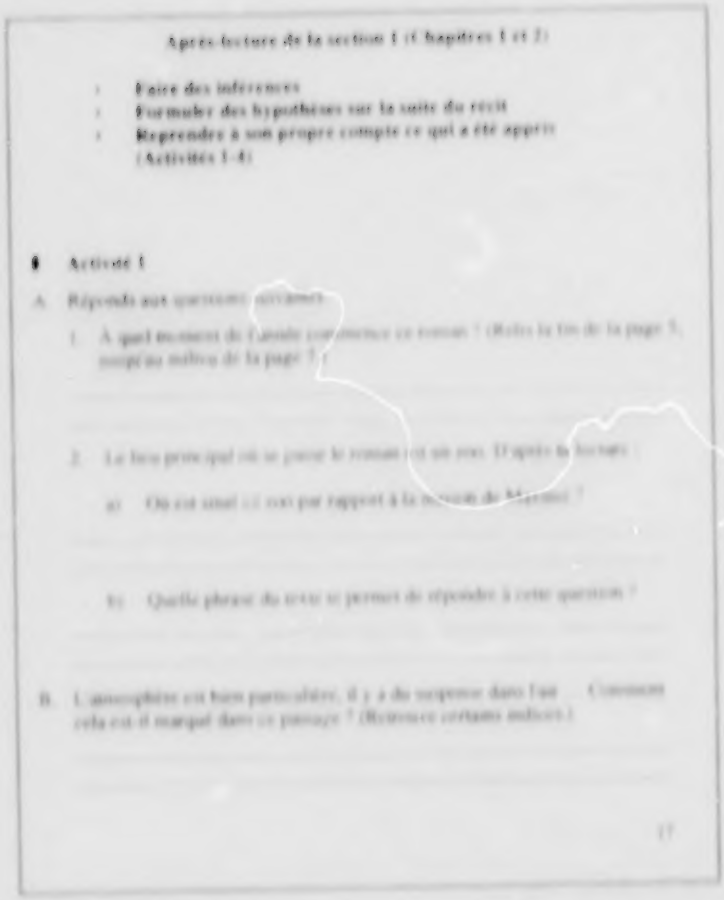
[1] La structure textuelle et les articulateurs logiques associés à un texte particulier devraient déjà avoir fait l'objet d'un enseignement systématique, avant que l'élève puisse les reconnaître dans des textes.

Activité 7

Objectif
Pouvoir faire une synthèse

Démarche

- La classe est divisée en trois ou quatre groupes et chacun présente un résumé écrit du chapitre 1 ou 2. On choisit ensuite le meilleur (voir cahier de l'élève, p. 16). Cette activité a pour but de vérifier la compréhension. On ne fait pas de correction fine du texte.



Après-lecture de la section 1 (4 chapitres 1 et 2):

- Faire des inférences
- Formuler des hypothèses sur la suite du récit
- Reprendre à son propre compte ce qui a été appris (Activités 1-4)

3.4 Après-lecture de la section 1 (4 chapitres 1 et 2):

- **Faire des inférences**
- **Formuler des hypothèses sur la suite du récit**
- **Reprendre à son propre compte ce qui a été appris (Activités 1-4)**

Activité 1

Objectif
Pouvoir faire des inférences[1]

Démarche (Partie A)
- Individuellement, les élèves répondent aux questions (cahier de l'élève, p. 17). Ensuite l'enseignant discute avec eux des réponses qui ont été proposées.

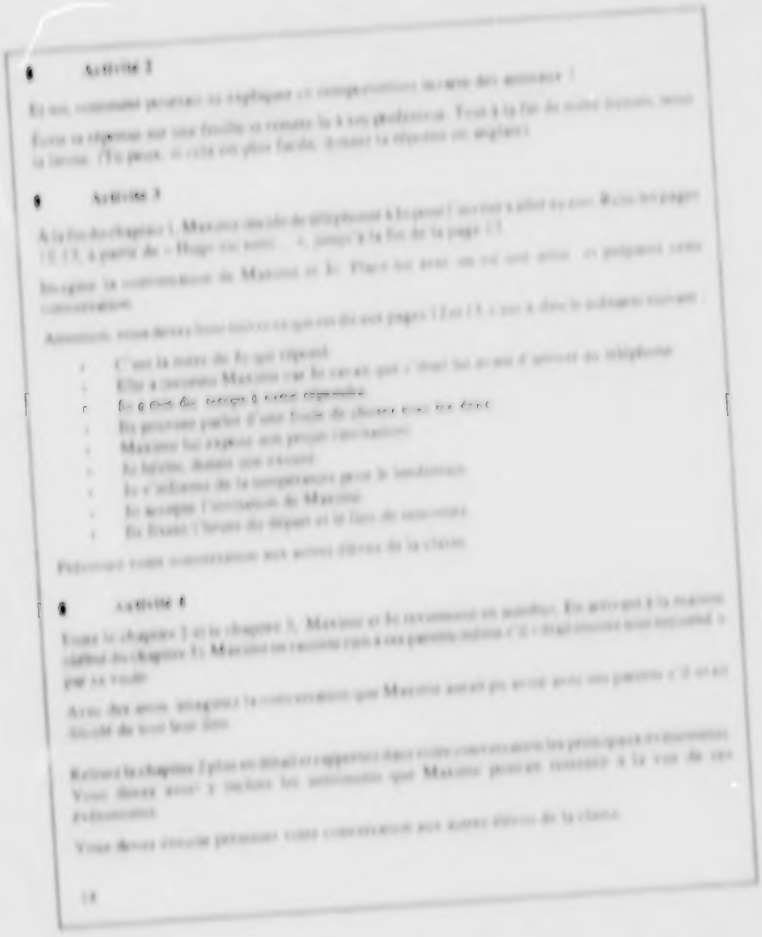
Démarche (Partie B)
- L'élève relit attentivement le texte et relève les éléments (ponctuation, expressions particulières, syntaxe, etc.) qui indiquent que quelque chose va se passer... (cahier de l'élève, p. 17).

Réponses (Partie A)

1. Pendant les vacances d'été.
2. a) Le zoo doit être situé à une bonne distance de la maison de Maxime, car Jo et lui ont dû prendre l'autobus pour s'y rendre.
   b) « Après un trajet en autobus sans histoire », p. 15.
   « Dans l'autobus, on a reparlé de Monsieur Toc », p. 23.

Réponses (Partie B)
- Les animaux paraissaient très nerveux.
- Les deux chimpanzés jouaient aux dames.
- L'ours Kodiac qui a hurlé comme s'il voulait engueuler un visiteur.
- Monsieur Toc qui regarde tout cela sans intervenir.

[1] Les références contextuelles doivent aider à une meilleure compréhension du texte et préparer l'élève à mieux saisir la suite du récit.



Activité 2

Avant d'aborder le passage suivant, il serait bon que l'enseignant reprenne oralement les éléments importants du passage que l'on vient de voir, en particulier en ce qui a trait aux comportements bizarres des animaux.

Objectifs
S'assurer que les éléments pertinents à la suite du récit ont été bien compris.
Pouvoir formuler des hypothèses sur la suite du récit (stratégie).

Démarche

- Avec l'aide des élèves, l'enseignant dresse au tableau une liste des comportements bizarres des animaux. Il demande ensuite aux élèves d'essayer de trouver une explication à ces comportements bizarres (cahier de l'élève, p. 18).

Activité 3

Objectif

Reprendre à son propre compte ce qui a été appris.

Démarche

- Les élèves imaginent une conversation entre Pouce et ses parents. Cette activité se prépare en dyades (cahier de l'élève, p. 18).

Activité 4

Objectif

Reprendre à son propre compte ce qui a été appris.

Démarche

- Les élèves imaginent une conversation entre Pouce et ses parents. Cette activité se prépare en dyades (cahier de l'élève, p. 18).

5.5 Prélecture de la section 2 (Chapitres 5 et 6)

- Formulation d'hypothèses sur la suite du récit
- Utilisation du contexte pour déterminer le sens des mots

(Activité 5.5)

Activité 5

Objectif

Savoir prendre des risques et accepter de commettre des erreurs en formulant des hypothèses

Prélecture de la section 2 (Chapitres 3 et 4)

- Formulation d'hypothèses sur la suite du récit
- Utilisation du contexte pour déterminer le sens des mots (Activités 1-3)

Activité 1

Tu te souviens de la fin du chapitre précédent. Maxime remplissait qu'il se passe quelque chose aux zoos (p. 23). À ton avis, qu'est-ce qu'il va faire ? Essaie de prédire la suite de l'histoire (chap. 3 et 4) en remplissant la colonne du centre de la grille suivante :

Pour te prédire ...	Avant la lecture	Après la lecture
1. Quel sera le lieu principal de l'action ? (chap. 3-4)		
2. Quels personnages seront encore présents ?		
3. Quels personnages ne reviendront pas ?		
4. Quels seront les nouveaux personnages ?		

Activité 2

Tu sais que Maxime a vu des choses extraordinaires au zoo (chap. 2). Selon toi, qu'est-ce qu'il va faire, tout raconter à ses parents ou se taire ? Place-toi avec trois ou quatre autres élèves et discutez ensemble de ces possibilités.

1. Si Maxime se tait, qu'est-ce qui va arriver ?
2. Si Maxime raconte tout à ses parents, qu'est-ce qui pourrait alors arriver ?

19

3.5 Prélecture de la section 2 (Chapitres 3 et 4)

- **Formulation d'hypothèses sur la suite du récit**
- **Utilisation du contexte pour déterminer le sens des mots (Activités 1-3)**

Activité 1

Objectif

Savoir prendre des risques et accepter de commettre des erreurs en formulant des hypothèses (stratégie).

Démarche

- Individuellement, les élèves remplissent la colonne du centre du tableau (cahier de l'élève, p. 19). Il est important que l'enseignant explique bien aux élèves qu'ils doivent essayer de prédire la suite de cette histoire. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses ; il n'y a que des réponses plus ou moins vraisemblables.

Activité 2

Objectifs

Savoir prendre des risques et accepter de commettre des erreurs en formulant des hypothèses (stratégie).

Démarche

- Les élèves se placent en groupes de quatre ou cinq et discutent ensemble des deux possibilités. Puis l'enseignant demande à un représentant de chaque équipe de préciser, en quelques phrases, la position des membres de l'équipe (cahier de l'élève, p. 19).

8 Activité 3

Tu sais que le sens de certains mots et de certaines expressions peut être déterminé plus facilement en utilisant le **contexte**. Essaie de déterminer le sens des mots et des expressions en caractères gras en utilisant le contexte (c'est-à-dire les mots ou les phrases qui précèdent ou suivent ces mots ou ces expressions). Tu peux proposer des synonymes ou une traduction.

1. *J'étais encore* **tout retourné**. (p. 23)

   Maxime avait vu des choses très bizarres pendant sa visite au zoo, des choses très difficiles à comprendre et inquiétantes, et il était **tout retourné** par ces événements.

2. *J'avais eu droit* à un tout petit verre de vin (p. 23)

   Hugo avait ouvert une bouteille de vin et *j'avais eu droit* à un tout petit verre de vin, et après l'avoir bu le salon tournait.

3. Ils voulaient nous **gâcher notre plaisir**. (p. 27)

   Les journalistes à la télévision présentent le plus souvent des catastrophes, des guerres, des maladies ; on dirait qu'ils veulent nous **gâcher notre plaisir** de regarder la télévision.

4. Ces oiseaux sont en **voie d'extinction**. (p. 29)

   Il y a beaucoup de pollution et si l'on ne fait pas attention à notre environnement, je crois bien que plusieurs oiseaux seront en **voie d'extinction**.

5. Maxime **a comploté** avec Prince. (p. 41)

   Maxime voulait connaître Prince dans son aventure. Il lui a parlé longtemps. Il a dû **comploter** avec lui afin de le convaincre de suivre son plan.

(p.

Objectif

Pouvoir se servir du contexte pour découvrir la signification d'un mot (stratégie)

Démarche

- Les élèves regardent les consignes du cahier de l'élève, p. 20 ; ils essaient de déterminer le sens des mots ou des expressions ; ce travail peut se faire individuellement ou en dyades. L'enseignant vérifie ensuite les réponses. On peut demander aux élèves de trouver des synonymes ou une traduction.

Réponses (expressions + synonymes +)

1. Il était bouleversé.
2. Mes parents m'ont accordé la permission de...
3. Enlever le goût ou empêcher d'avoir du plaisir.
4. En train de disparaître.
5. Être sur dans le but de faire un complot.

Première lecture de la section 2 (Chapitres 3 et 4)

- **Vérification des hypothèses formulées en prélecture**
- **Collecte de données d'ordre général**
  (Activités 4-6)

Activité 4

Si tu as fini la lecture, tu peux maintenant remplir la colonne de droite de la grille à l'activité 1. Est-ce que tes réponses sont différentes de celles que tu avais données avant la lecture ? Place-toi ensuite avec une ou un ami et discutez ensemble de vos réponses.

Activité 5

Voici maintenant une liste de phrases. Lesquelles représentent pour toi les idées les plus importantes du chapitre 3 ? Tu peux consulter rapidement le texte si cela peut t'aider.

1. Une famille très unie.
2. Hugo et Prune interrogent Maxime sur sa journée.
3. Ocsie, une sœur bien différente.
4. Ocsie a chanté quelques « tounes ».
5. Un souper de famille sensationnel.
6. On a parlé de pluies acides à la télévision.
7. Une soirée passée à regarder la télévision.
8. Un certain docteur Merle a disparu.
9. Maxime a pensé à Monsieur Tic.
10. On a vu un aigle américain au Québec.
11. Hugo est une véritable encyclopédie.
12. Maxime a fait de formidables conclusions.
13. Des fruits se transformaient en pains.
14. Ocsie a aperçu un monstre poilu.
15. Prune et Hugo communiquent par télépathie.
16. Il y a un arbre planté au bord du trottoir.

21

3.6 Lecture de la section 2

- **Première lecture de la section 2 (Chapitres 3 et 4)**
- **Vérification des hypothèses formulées en prélecture**
- **Collecte de données d'ordre général**
  (Activités 4-6)

Les élèves font une lecture silencieuse et individuelle de la section 2 (Chapitres 3 et 4).

À la suite de cette lecture, l'enseignant peut poser certaines questions semblables à celles qui suivent :

- As-tu trouvé des expressions que tu ne connaissais pas et qui t'ont arrêté pendant la lecture ? Lesquelles ? (L'enseignant explique alors ces expressions.)

- As-tu essayé d'utiliser le contexte pour deviner le sens des mots ou des expressions que tu trouvais difficiles ?

Activité 4

Objectif

Pouvoir relever les renseignements généraux du passage (lieux, personnages, animaux).

Démarche

- Individuellement, les élèves remplissent la colonne de droite du tableau de l'activité 1 (cahier de l'élève, p. 19). Ils comparent ensuite leurs réponses avec celles d'un ami. Puis, le professeur en discute avec tous les élèves (OBJECTIVATION).

Réponses

Peux-tu prédire...	Avant la lecture	Après la lecture
1) Quel sera le lieu principal de l'action ?	Toutes réponses plausibles.	La maison de Maxime et la maison de Prune.
2) Quels personnages seront encore présents ?	Toutes réponses plausibles.	Maxime, Hugo, Prune, Monsieur Tac, le docteur Merle.
3) Quels animaux seront encore présents ?	Toutes réponses plausibles.	Le chimpanzé (en rêve).

Activité 5

Objectif

Pouvoir relever les idées principales du passage

Démarche

- Les élèves travaillent en groupes de trois ou quatre et répondent aux questions (cahier de l'élève, p. 21). Ensuite, l'enseignant discute des réponses avec les élèves et il peut alors classer les énoncés en 3 catégories : idées importantes, moins importantes et idées qui portent à discussion, ou à des interprétations particulières.

Ajouterais-tu d'autres phrases à celles-ci ? Par exemple, des phrases qui représentent pour toi des idées importantes que n'ont pas été mentionnées ?

Activité 6

Peux-tu maintenant faire une liste de phrases qui représentent pour toi les idées les plus importantes du chapitre 4. Tu peux consulter rapidement le texte, si cela peut t'aider.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

Activité 6

Objectif

Pouvoir relever les idées générales du passage.

Démarche

- Individuellement, les élèves dressent une liste de phrases ou d'énoncés qui représentent des idées importantes du chapitre 4 (*cahier de l'élève, p. 23*) ; ensuite, l'enseignant corrige oralement les réponses des élèves. Il peut aussi ramasser les feuilles de réponses pour vérifier la compréhension des élèves et éventuellement déceler les problèmes qui pourraient exister ; ceci devrait se faire assez régulièrement, surtout au cours de la lecture des premiers chapitres.

Deuxième lecture de la section 2 (Chapitres 3 et 4)

- Collecte de données précises
- Synthèse
(Activités 7-10)

Activité 7

Remplis maintenant ce tableau qui porte sur les nouveaux personnages du roman dans cette section.

Nouveaux personnages Noms	Principales caractéristiques	Age	Description physique	Description du caractère	Occupation/ passe-temps

Activité 8

Si tu as fini de relire les chapitres 3 et 4, peux-tu maintenant répondre aux questions suivantes en faisant des phrases complètes et en utilisant des mots du texte. Tu peux consulter rapidement le texte.

1. Quelle impression Maxime a-t-il de ses parents ? Relève une phrase du texte pour justifier ta réponse.

2. En ce que Cécile est différente des autres membres de la famille ? En quoi ? Essaie de trouver plusieurs points différents.

- **Deuxième lecture de la section 2 (Chapitres 3 et 4)**
- **Collecte de données précises**
- **Synthèse**
(Activités 7-10)

Activité 7

Objectif
Pouvoir relever des renseignements précis relatifs à une personne.

Démarche
- Individuellement, les élèves remplissent le tableau (cahier de l'élève, p. 23) ; ensuite l'enseignant corrige les réponses avec la classe.

Réponses

Nouveaux personnages Nom	Principaux/ secondaires	Âge	Description physique	Description du caractère	Occupation/ passe-temps
❶ Chloé	Secondaire	17 ans	Elle porte un blouson cloué, longues bottes de cuir, cheveux noirs et jaune. Elle se maquille beaucoup, très	Pénible	Fait de la musique dans un groupe « heavy metal »
❷ Peter	Principal	14 ans	Il est bâti comme un mannequin Très grand	Pénible n'est pas violent, compagnon sur la patinoire, inébranlable	Joue au hockey et regarde des films

Activité 8

Objectif
Pouvoir relever des renseignements précis relatifs à une personne, à un lieu ou à un événement.

Démarche
- Individuellement ou en dyades, les élèves répondent aux questions 1 à 8 (cahier de l'élève, p. 24) ; l'enseignant vérifie ensuite les réponses.

3. Comment s'est passée la soirée ? Donne quelques détails.

4. En ce qu'il y a eu une nouvelle importante à la télévision ? Laquelle ?

5. Comment est présenté le docteur Merle ? En ce que Marianne le trouve sympathique ? Relève une phrase du texte pour justifier ta réponse.

6. En ce que l'homme de l'aigle surprend Marianne ? Relève quelques phrases du texte pour justifier ta réponse.

7. Que se trouvait dans les cauchemars de Marianne ? Fais une liste des personnages et des animaux qui sont apparus.

8. Pours-tu décrire le monstre que Cécile a vu ?

9. Relis les pages 33 et 34 et trace un croquis rapide de la façade de l'immeuble à l'endroit de la police choisie le plus de détails possible : fenêtre de la chambre d'Elsie, etc.)

24

Réponses

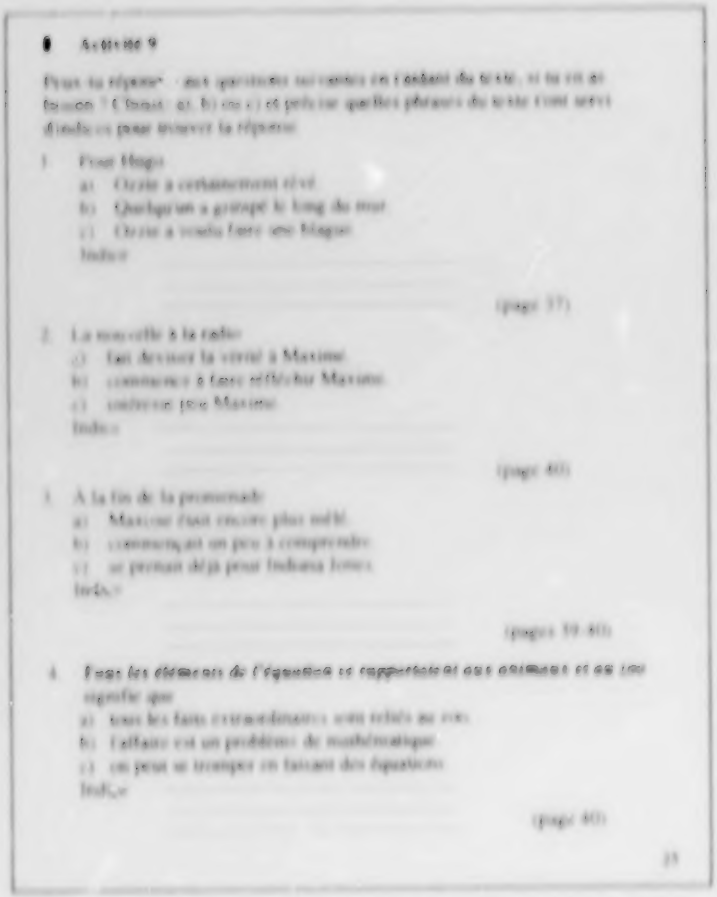
1. Il les trouve beaux, ils lui font penser à des amoureux.
   « ... je les trouve bien beaux dans ces moments-là ... Mais quand ils s'embrassent, ils me font penser à des amoureux comme dans les films. »
2. Choi : • elle fait des tournées internationales ;
   • elle s'habille différemment ;
   • elle ne se maquille pas beaucoup ;
   • elle chante dans un groupe « heavy metal ».

3. Très bien. Ils ont mangé de la glace.
   Maxime a bu du vin et il était content.
   Il est allé s'étendre dans le salon et a écouté les nouvelles à la télé.
   Hugo l'a aidé à se déshabiller et il s'est couché.
4. Les recherches se poursuivaient afin de retrouver le docteur Merle.
5. C'comme un scientifique de grande renommée.

   Non.

   « Je me suis demandé si un homme avec des yeux fâchés comme lui pouvait aimer les animaux. »
6. Non.

   « Moi, ça ne me paraissait pas inusité du tout. Des aigles, j'en ai déjà vu dans les films. Et comme ce sont des oiseaux, il est tout à fait normal qu'ils volent dans le ciel. »
7. Personnages : Monsieur Tex, Maxime (lui-même)
   Animaux : chimpanzés, aigles à tête blanche
8. C'était un monstre avec des poils partout sur son visage. Il avait des petits yeux qui brillaient dans le noir.
9. C'est un immeuble en briques. La fenêtre de la chambre de Ozzie est au troisième étage. Il y a un gros arbre devant cet immeuble. Il est juste au bord du trottoir. Il y a du gazon.



Activité 9

Pour la réponse aux questions suivantes en t'aidant du texte, si tu en as besoin ? Choisis : a), b) ou c) et précise quelles phrases du texte t'ont servi d'indices pour trouver la réponse.

1. Pour Hugo
   a) Ozzie a certainement rêvé.
   b) Quelqu'un a grimpé le long du mur.
   c) Ozzie a voulu faire une blague.
   Indice :

(page 37)

2. La nouvelle à la radio
   a) fait dévoiler la vérité à Maxime.
   b) commence à faire réfléchir Maxime.
   c) embrouille pour Maxime.
   Indice :

(page 40)

3. À la fin de la promenade
   a) Maxime était encore plus mêlé.
   b) commençait un peu à comprendre.
   c) se perdait déjà pour Indiana Jones.
   Indice :

(pages 39-40)

4. *Pour les élèves de l'équation se rapportaient aux animaux et au ciel* signifie que
   a) tous les faits extraordinaires sont reliés au ciel.
   b) l'affaire est un problème de mathématique.
   c) on peut se tromper en faisant des équations.
   Indice :

(page 40)

35

Activité 9

Objectif

Pouvoir relever des renseignements spécifiques concernant une série d'événements ou des personnages, en utilisant certains indices textuels.

Démarche

- Individuellement, les élèves répondent aux questions (cahier de l'élève, p. 25-26). En dyades, ils comparent ensuite leurs réponses et l'enseignant en discute avec la classe.

5. Prince est le genre de garçon qui
   a) est grand, fort et se bat avec ses amis
   b) aime se battre au hockey
   c) aime le hockey et les films violents

   Indice ______________________________
   ____
   ______________________________ (page 40)

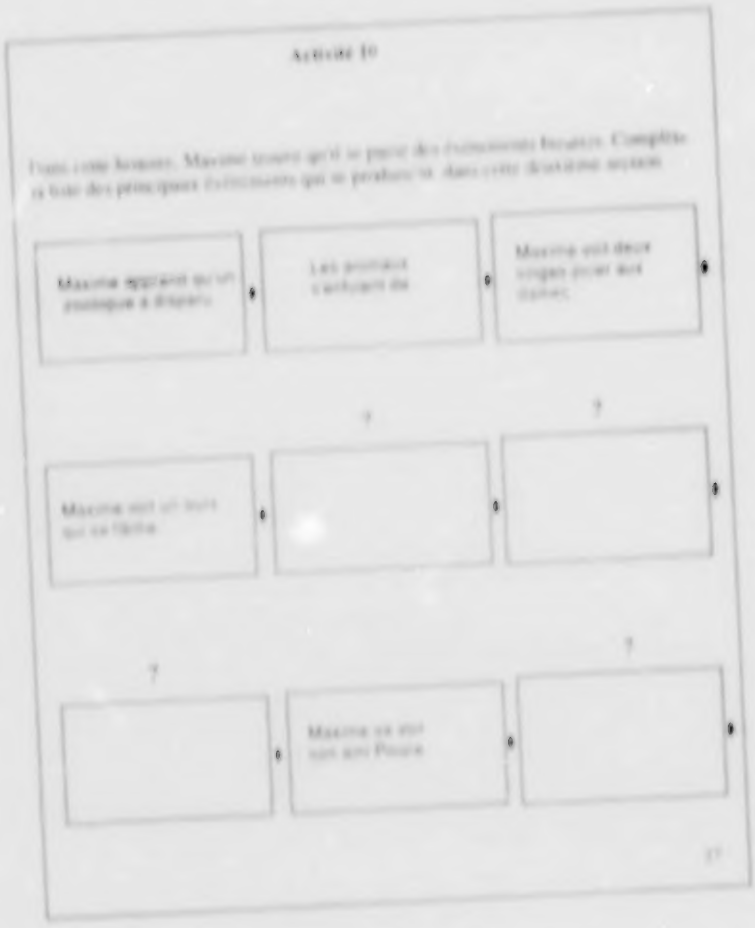
6. Le plan de Maxime est le suivant
   a) il passerait la nuit chez Prince, puis ils iraient au zoo
   b) il passerait la nuit chez lui, puis il irait au zoo
   c) il passerait la nuit au zoo

   Indice ______________________________
   ____
   ______________________________ (page 33)

38

Réponses

1 a   2 b   3 b   4 a   5 c   6 c



Activité 10

Objectif

Pouvoir faire une synthèse des faits importants en complétant une liste et en reconstituant l'ordre chronologique des événements.

Démarche

- **Individuellement**, les élèves complètent la liste des principaux événements en respectant l'ordre de leur déroulement (cahier de l'élève, p. 27) ; ensuite, l'enseignant discute des réponses avec la classe.

Après-lecture de la section 2 (Chapitres 3 et 4)

- Reprendre à son propre compte ce qui a été appris (Activités 1-3)

Activité 1

Nous avons vu au chapitre 4 que Maxime a [illegible] Ponce [illegible] son plan ». [illegible] la page 40 [illegible] jusqu'à la fin du chapitre 4, puis imaginez la conversation entre Maxime et Ponce. [illegible]

[illegible]

Activité 2

Maxime et Ponce semblent très différents, et pourtant, ils sont bons amis. Le docteur Marle et Monsieur Tie [illegible]

[illegible]

Activité 3

À la fin du chapitre 4, Maxime est enfin prêt à mettre son plan à exécution. [illegible]

- avec qui il est parti ;
- où ils sont partis ;
- pourquoi [illegible]

[illegible]

28

3.7 Après-lecture de la section 2

- **Reprendre à son propre compte ce qui a été appris (Activités 1-3)**

Activité 1

Objectif
Reprendre à son propre compte ce qui a été appris.

Démarche

- En dyades, les élèves imaginent une conversation téléphonique entre Maxime et Pierre ; cette conversation est ensuite présentée à la classe (cahier de l'élève, p. 28).

Activité 2

Objectif

Reprendre à son propre compte ce qui a été appris.

Démarche

- En groupes, les élèves tracent un portrait (physique et moral) de Maxime et Pierre, du docteur Merle et de Monsieur Tee en essayant de faire ressortir les similitudes et les différences entre les deux groupes de personnes. Quelques textes sont ensuite lus à la classe (cahier de l'élève, p. 28).

Activité 3

Objectif

Reprendre à son propre compte ce qui a été appris.

Démarche

- En dyades, les élèves écrivent la note de Maxime en mentionnant avec qui il est parti, où ils sont partis et pourquoi ils doivent passer la nuit ensemble ou non. Quelques textes sont ensuite lus à la classe (cahier de l'élève, p. 28).

Prélecture de la section 3 (Chapitres 5 et 6)

- Formulation d'hypothèses sur la suite du récit (en utilisant des indices textuels)
- Utilisation du contexte pour déterminer le sens des mots (Activités 1-2)

Activité 1

3.8 Prélecture de la section 3 (Chapitres 5 et 6)

- **Formulation d'hypothèses sur la suite du récit (en utilisant des indices textuels)**
- **Utilisation du contexte pour déterminer le sens des mots (Activités 1-2)**

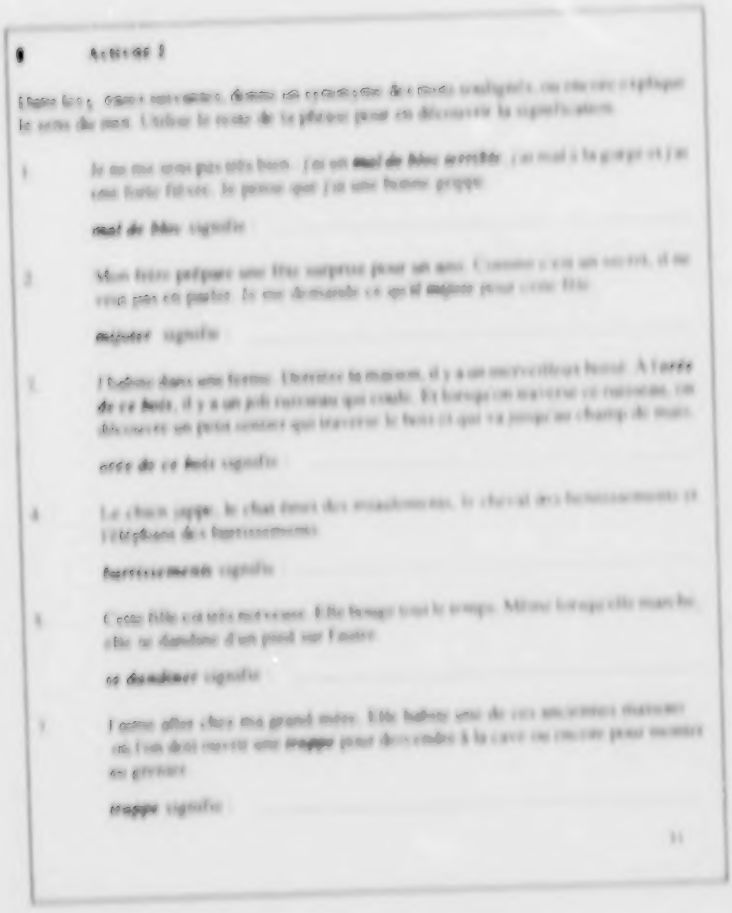
Activité 1

Objectif

Savoir prendre des risques et accepter de commettre des erreurs en formulant des hypothèses (stratégie)

Démarche

- En équipe, les élèves lisent les quatre scénarios et choisissent le meilleur (cahier de l'élève, p. 29), puis ils remplissent la grille (p. 30). Un des membres de chaque équipe présente le scénario choisi ainsi que la liste des indices. Il est évident qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Tous les scénarios peuvent être choisis.



Activité 2

Objectif

Pouvoir se servir du contexte pour découvrir la signification d'un mot (stratégie)

Démarche

- Individuellement ou en dyades, les élèves essaient de découvrir la signification des mots ou des expressions en utilisant le contexte (cahier de l'élève, p. 32) ; l'enseignant corrige ensuite les réponses et donne les explications appropriées ; à l'occasion une traduction peut être utile

8. Paul veut se rendre à Vancouver à bicyclette l'été prochain ! À mon avis, c'est bien trop loin. Il est **dingue**, je pense.

dingue signifie : ______________________

9. La plupart des animaux sont diurnes car ils vivent le jour et dorment la nuit. Cependant, les hiboux sont plutôt **nocturnes**.

nocturnes signifie : ______________________

10. Nous pouvons jouer au hockey dans la rue, en face de chez nous car il y a très peu de voitures qui passent. J'habite dans une rue qui se termine en cul-de-sac.

cul-de-sac signifie : ______________________

Réponses

1. Mal de tête.
2. Ce qu'il est en train d'imaginer.
3. L'entrée du bois.
4. Le bruit que fait l'éléphant avec sa bouche.
5. Saut sur un pied puis sur l'autre.
6. Impliqué/s/responsables de cette tâche.
7. Trou dans le plancher ou le plafond recouvert d'une porte, d'un « couvercle » que l'on peut soulever ou enlever.
8. Fou/malade.
9. Ils vivent la nuit.
10. Une rue sans issue.

3.9 Lecture de la section 3

- **Première lecture de la section 3 (Chapitres 5 et 6)**
- **Collecte de données d'ordre général**
- **Vérification des hypothèses formulées en prélecture (Activité 3)**

Activité 3

Objectif
Pouvoir relever une suite chronologique d'événements et vérifier certaines hypothèses.

Démarche
- Individuellement ou en dyades, les élèves relisent les quatre scénarios déjà proposés (cahier de l'élève, p. 33) et choisissent celui qui correspond aux idées exprimées dans le passage, ce qui permet de vérifier ou de rejeter les hypothèses formulées antérieurement (cahier de l'élève, activité 1, p. 29) ; ensuite, les élèves corrigent les informations présentées dans les trois autres scénarios. L'enseignant discute des réponses proposées.

Réponses

Scénario 1 (corrections des informations)

1. Ils arrivent en soirée (10 heures).
2. Ils se font suivre par un chimpanzé (monstre).
3. C'est Monsieur Toc qui ouvre les cages des animaux la nuit.
4. —
5. Ils se sauvent et se font prendre.

Scénario 2

C'est le bon scénario.

Scénario 3 (corrections des informations)

1. Ils se cachent dans le bois.
2. —
3. C'est Monsieur Toc qui ouvre les portes des cages des animaux.
4. Ils découvrent que le docteur Merle est prisonnier des singes.
5. Ils se sauvent et se font prendre.

Scénario 4

1. En arrivant au zoo, ils se promènent et observent les animaux.
2. —
3. —

Deuxième lecture de la section 3 (Chapitres 5 et 6)

- Collecte de données précises (événements, atmosphère, sentiments, lieux)
(Activités 4-7)

Activité 4

Tout au long de ces deux chapitres, six nouveaux personnages animaux qui présentent des comportements bizarres. En quelques mots, décris le comportement de chacun.

Animaux	Description du comportement
1. les cousins	
2. le bonobo lecteur	
3. l'ours polaire	
4. la loutre	
5. les castors	
6. les macaques	
7. le gorille	
8. les deux chimpanzés	
9. l'éléphant	
10. le daim	
11. le monstre gentil (qui avait dessiné la fenêtre à Chester)	
12. l'ours Kodiak	
13. la panthère noire	
14. Ronald et Michael	

34

- **Deuxième lecture de la section 3 (Chapitres 5 et 6)**
- **Collecte de données précises (événements, atmosphère, sentiments, lieux)**
(Activités 4-7)

Activité 4

Objectif

Pouvoir relever des informations relatives à différents animaux présents dans l'histoire.

Démarche

- Après avoir consulté rapidement les chapitres 5 et 6, chaque élève remplit la grille (cahier de l'élève, p. 34) ; ensuite, l'enseignant discute des réponses avec la classe.

Réponses

1. Les oiseaux émettent des cris désespérés.
2. Le lion/la lionne se donnent des coups de patte en rugissant.
3. L'ours polaire se frotte la tête contre le mur de son enclos.
4. La louve hurle toutes les cinq minutes sans raison apparente.
5. Les otaries aboyaient au lieu de donner le spectacle que la foule attendait.
6. Les macaques se serraient les uns contre les autres en famille.
7. Le gorille tournait le dos à la foule, il boudait.
8. Les deux chimpanzés dormaient, mais ils réfléchissaient aussi.
9. L'éléphant a poussé un barrissement aigu.
10. Le daim les a observés, puis il s'est enfui.
11. Le mouton poilu les a observés, puis il a repris sa marche.
12. L'ours Kodiac est sorti de sa cage et s'est avancé vers Monsieur Tac.
13. La panthère noire s'est approchée, a ouvert la gueule et a rugi.
14. Ronald et Mikhail demandent aux deux garçons de les suivre. Ils écrivent.

Activité 5

Objectif

Pouvoir relever des informations relatives à un événement particulier.
Pouvoir relever des informations relatives à l'atmosphère qui règne à un moment particulier, ainsi que les sentiments éprouvés par certains personnages.

Démarche

- Individuellement, les élèves relisent rapidement les pages 45 et 46 et essaient de répondre aux questions (cahier de l'élève, p. 35). L'enseignant discute ensuite des réponses proposées.

Réponses

Les exemples peuvent être donnés par le comportement bizarre de certains animaux. Évidemment, les sentiments éprouvés par Maxime et Prince sont la peur, la crainte, la surprise.

Réponse personnelle de l'élève.

Activité 6

Objectif

Réfléchir sur une suite d'événements (OBJECTIVATION).

Démarche

- Cette activité peut se faire d'abord individuellement ; ensuite, l'enseignant peut en discuter en séance plénière. Elle pourrait aussi se faire oralement avec les élèves et l'enseignant sous la forme d'une discussion générale par exemple.

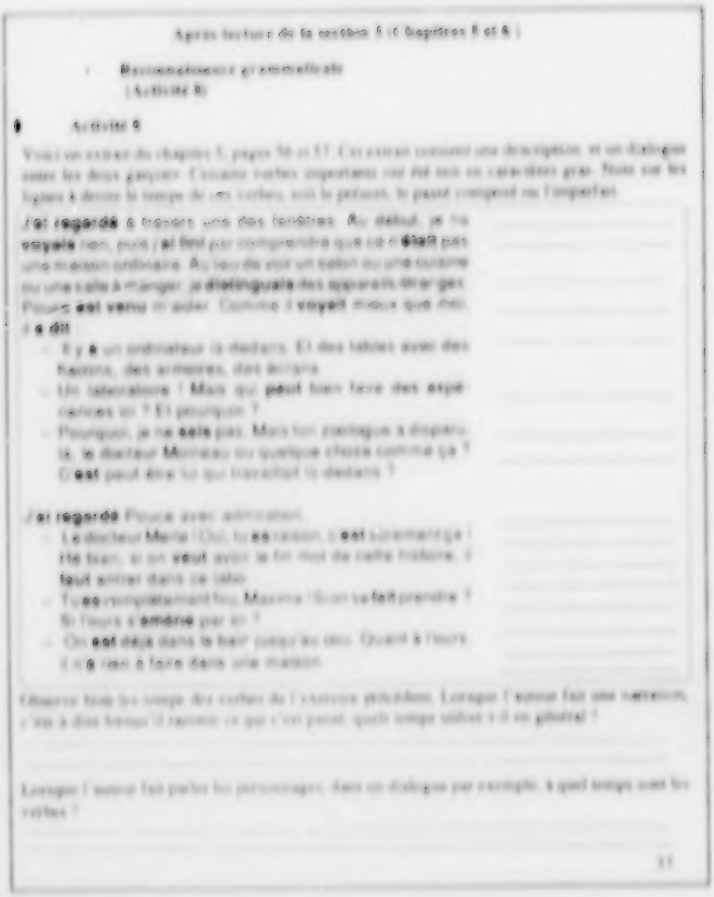
Réponses

Personnelles et individuelles.

Activité 7

Objectif
Pouvoir relever des renseignements précis relatifs à un lieu particulier.

Démarche
- **Demander aux élèves de relire rapidement les pages 60 et 61 et ensuite de dessiner le plan qui montre le chemin suivi par Maxime et Pouce de la trappe jusqu'au laboratoire. En dyades, ils comparent ensuite leurs dessins.**



Après-lecture de la section 3 (« Chapitres 5 et 6 »)

- **Reconnaissance grammaticale**
  (Activité 8)

8 Activité 8

Voici un extrait du chapitre 5, pages 56 et 57. Cet extrait contient une description et un dialogue entre les deux garçons. Certains verbes importants ont été mis en caractères gras. Notez sur les lignes à droite le temps de ces verbes, soit le présent, le passé composé ou l'imparfait.

J'**ai regardé** à travers une des fenêtres. Au début, je ne **voyais** rien, puis j'**ai fini** par comprendre que ce n'**était** pas une maison ordinaire. Au lieu de voir un salon ou une cuisine ou une salle à manger, je **distinguais** des appareils étranges. Pouce **est venu** m'aider. Comme il **voyait** mieux que moi, il a dit :

- Il y a un ordinateur là-dedans. Et des tables avec des fioles, des armoires, des écrans.
- Un laboratoire ! Mais qui **peut** bien faire des expériences ici ? Et pourquoi ?
- Pourquoi, je ne **sais** pas. Mais ton zoologue a disparu, tu, le docteur Moreau ou quelque chose comme ça ? C'**est** peut-être lui qui travaillait là-dedans ?

J'**ai regardé** Pouce avec admiration.

- Le docteur Morlo ! Oui, tu **as** raison, c'**est** sûrement ça ! Ma bien, si on **veut** avoir le fin mot de cette histoire, il **faut** entrer dans ce labo.
- Tu **es** complètement fou, Maxime ! Si on se **fait** prendre ? Si l'ours s'**énerve** par ici ?
- On **est** déjà dans le noir jusqu'au cou. Quant à l'ours, il n'a rien à faire dans une maison.

Observez bien les temps des verbes de l'exercice précédent. Lorsque l'auteur fait une narration, c'est-à-dire lorsqu'il raconte ce qui s'est passé, quels temps utilise-t-il en général ?

Lorsque l'auteur fait parler les personnages, dans un dialogue par exemple, à quel temps sont les verbes ?

3.10 Après-lecture de la section 3 (Chapitres 5 et 6)

- **Reconnaissance grammaticale**
  (Activité 8)

Activité 8

Objectif

Pouvoir reconnaître certains temps de verbes (présent, imparfait, passé composé).[1]

Démarche

- Individuellement, les élèves lisent le passage proposé (cahier de l'élève, p. 37) et indiquent ensuite le temps des verbes. Ils répondent également aux deux questions qui suivent. L'enseignant donne la correction et peut aussi, pour finir, demander aux élèves de retrouver dans l'ouvrage d'autres passages déjà expliqués qui représentent la même structure grammaticale.

Réponses

- *passé composé* ou imparfait
- présent

J'**ai regardé** à travers une des fenêtres. Au début, je ne **voyais** rien, puis j'**ai fini** par comprendre que ce n'**était** pas une maison ordinaire. Au lieu de voir un salon ou une cuisine ou une salle à manger, je **distinguais** des appareils étranges. Pouce **est venu** m'aider. Comme il **voyait** mieux que moi, il **a dit** :

- Il y **a** un ordinateur là-dedans. Et des tables avec des flacons, des armoires, des écrans.
- Un laboratoire ! Mais qui **peut** bien faire des expériences ici ? Et pourquoi ?
- Pourquoi, je ne **sais** pas. Mais ton zoologue a disparu, lui, le docteur Moineau ou quelque chose comme ça ? C'**est** peut-être lui qui travaillait là-dedans ?

J'**ai regardé** Pouce avec admiration.

- Le docteur Merle ! Oui, tu **as** raison. C'**est** vraiment ça ! Hé bien, si on **veut** avoir le fin mot de cette histoire, il **faut** entrer dans ce labo.
- Tu **es** complètement fou, Maxime ! Si on se **fait** prendre ? Si l'ours s'**amène** par ici ?
- On **est** déjà dans le bain jusqu'au cou. Quant à l'ours, il n'**a** rien à faire dans une maison.

[1] Il s'agit d'un exercice de reconnaissance des temps des verbes ; les élèves doivent déjà connaître ces temps avant de faire l'exercice.

Prolongement de la section 4 (« Chapitres 7 et 8 »)

- Formulation d'hypothèses sur la suite du récit (Activité 1)

6 Activité 1

Le chapitre 8 se termine par la phrase : « Après avoir vu ça, tout ce qu'il me restait à faire, c'était d'accepter l'impossible » (p. 70). En équipes de deux, répondez aux questions suivantes. Notez vos discussions ci-après.

1. D'après vous, qu'est-ce que Maxime voulait dire par **accepter l'impossible** ?

2. Dans ce roman, on voit que les changements peuvent communiquer avec les humains. Trouvez cinq hypothèses qui font qu'ils ont appris le langage des humains.

   1. _____
   2. _____
   3. _____
   4. _____
   5. _____

3. D'après vous, croyez-vous que Mikhaïl et Ronald vont garder les deux garçons prisonniers ?

4. Comment expliquez-vous la présence du docteur Merle dans une cage ?

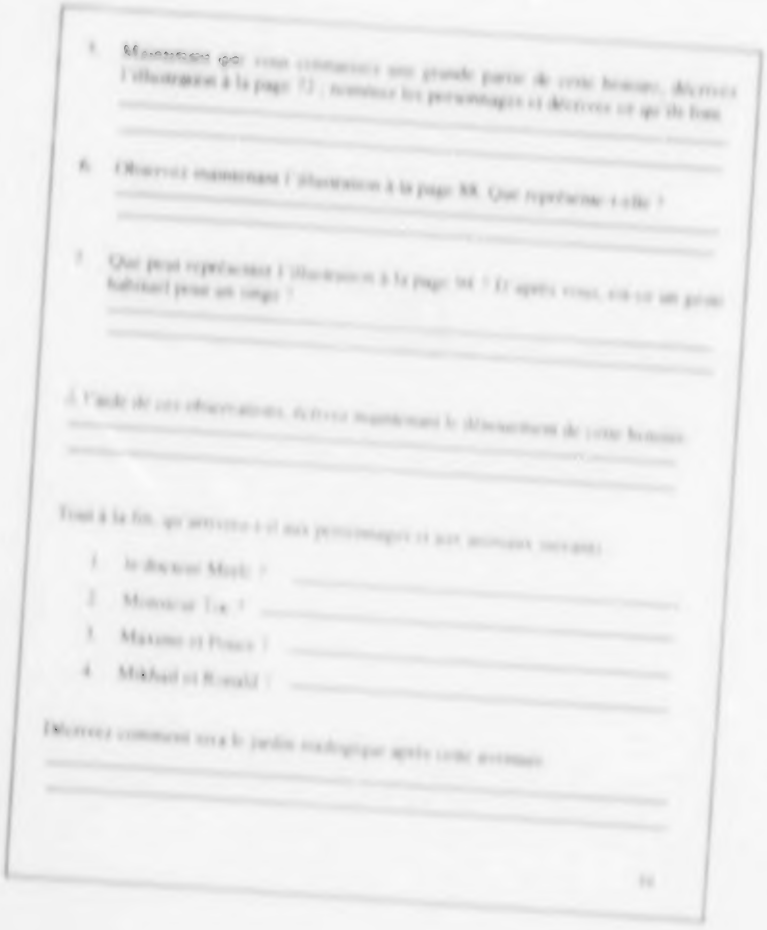
3.11 Prolongement de la section 4 (« Chapitres 7 et 8 »)

- **Formulation d'hypothèses sur la suite du récit (Activité 1)**

Activité 1

Objectif

Savoir prendre des risques et accepter de commettre des erreurs en formulant des hypothèses (stratégie).

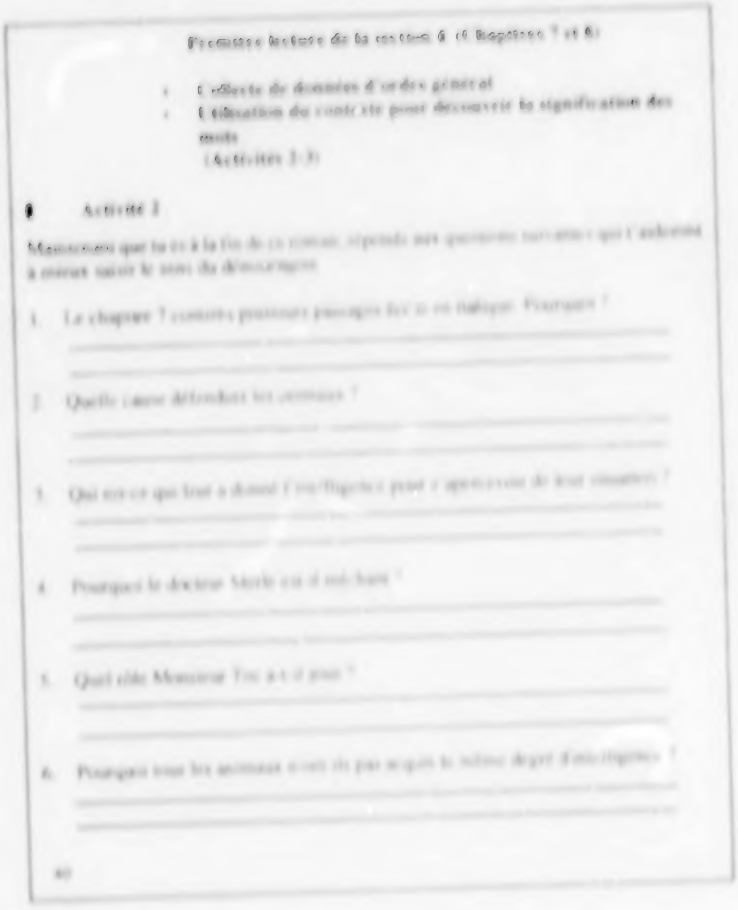


Démarche

- En dyades, les élèves répondent aux questions (cahier de l'élève, p. 58, ci-), puis l'enseignant en discute avec la classe. Il pourrait être intéressant de noter au tableau, par exemple, les réponses les plus plausibles émises par les élèves et d'y revenir après la lecture.

Réponses

Réponses personnelles des élèves



Première lecture de la section 4 (4 chapitres 7 et 8)

- Collecte de données d'ordre général
- Utilisation du contexte pour découvrir la signification des mots
(Activités 2-3)

Activité 2

Maintenant que tu es à la fin de ce roman, réponds aux questions suivantes qui t'aideront à mieux saisir le sens du dénouement.

1. Le chapitre 7 contient plusieurs passages lus et en italique. Pourquoi ?
2. Quelle cause défendent les animaux ?
3. Qui est-ce qui leur a donné l'intelligence pour s'apercevoir de leur situation ?
4. Pourquoi le docteur Moyle est-il mécontent ?
5. Quel rôle Monsieur Tric a-t-il joué ?
6. Pourquoi tous les animaux n'ont-ils pas acquis le même degré d'intelligence ?

40

3.12 Lecture de la section 4

- **Première lecture de la section 4 (4 chapitres 7 et 8)**
- **Collecte de données d'ordre général**
- **Utilisation du contexte pour découvrir la signification des mots (Activités 2-3)**

Activité 2

Objectif

Pouvoir relever des renseignements généraux concernant des personnages ou des événements.

Démarche

- Individuellement ou en groupes, les élèves répondent aux questions (cahier de l'élève, p. 40) ; l'enseignant donne ensuite la correction.

Réponses

1. Ce sont les paroles que veulent prononcer Ronald et Mikhail. Comme ils ne peuvent s'exprimer verbalement, ils utilisent un ordinateur ou ils écrivent ce qu'ils veulent dire.
2. Ils sont en faveur de redonner la liberté aux animaux. Ils ne veulent plus qu'ils soient enfermés.
3. Le docteur Merle.
4. Parce qu'il ne veut plus fabriquer le Z-Plus.
5. Il aide les animaux en ouvrant leurs cages la nuit.
6. Ils veulent que tous les animaux soient libres et qu'ils retournent dans la nature.
7. Parce que chaque espèce animale a ses limites propres.

Activité 3

À l'aide du contexte, trouve un synonyme ou une définition du mot en caractères gras dans les phrases suivantes. Il est important de retrouver très dans son livre tout le paragraphe qui précède cette phrase et celui qui la suit. Ce contexte te permettra de trouver la réponse.

1. Je l'ai trouvé un peu **hystérique** (p. 71).

2. Les deux singes ont eu un **concubinage** et finalement Mikhail a couvert la cage (p. 75).

3. Complètement **abasourdi**. Prince suivait notre dialogue (p. 77).

4. Les chimpanzés ont compris que les traits du projet étaient **néfastes** (p. 78).

5. Ils ont **saccagé** les pharmacies. Toute nuit (p. 81).

6. Des singes **tatés**, deux enfants avec encore la couche aux fesses et un gardien de zoo complètement **ahuri** (p. 82).

7. Moi, j'étais trop **naïve** et affolé pour tout lui raconter maintenant (p. 90).

8. Je me suis **faufilé** entre eux (p. 90).

9. Par contre, les animaux du zoo sont en prison à **perpétuité**, eux (p. 92).

41

Activité 3

Objectif
Savoir se servir du contexte pour découvrir la signification d'un mot.

Démarche

- Individuellement, les élèves relisent les pages 70 à 93 et essaient de déterminer la signification des mots ou expressions. Ils comparent ensuite leurs réponses et l'enseignant corrige les réponses (cahier de l'élève, p. 41-42).

10. Ils ne comprenaient pas pourquoi mon père était donc avec moi au lieu d'être en train de me **botter les fesses** (p. 93).

As-tu trouvé le sens de tous les mots ? (Note ceux que tu n'as pas pu trouver.)

Réponses

1. Qui n'a plus vraiment sa tête à lui, qui ne se contrôle plus.
2. Discussion, conversation.
3. Surpris, étonné, sans voix.
4. Mauvais, contre eux, négatif.
5. Entré avec violence, volé, pillé.
6. Fou, retardé, malade.
7. Inquiet, nerveux, craintif, apeuré.
8. Glissé, passé, je me suis mis entre eux.
9. Pour le reste de leur vie.
10. Me donner une volée, me taper sur les fesses.

Deuxième lecture de la section 4

- **Collecte de données précises**
- **Synthèse**
- **Vérification d'hypothèses**

(Activités 4-8)

Activité 4

1. Quelle phrase du chapitre 8 nous montre que Hugo se doute que Maxime lui cache quelque chose ?

_____

_____

2. D'après toi, pourquoi le zoo était-il fermé pour la journée ?

_____

_____

3. Crois-tu vraiment qu'un jour il sera possible d'enseigner à un chimpanzé à écrire ? Pourquoi et comment ?

_____

_____

4. Pourquoi, tout à la fin, Maxime dit-il qu'il ne veut plus jamais revoir un zoo ?

_____

_____

5. D'après toi, qu'est-ce que Maxime a ressenti tout à la fin, lorsqu'il a vu Mikhail et Ronald dans leur cage ?

_____

_____

43

- **Deuxième lecture de la section 4 (Chapitres 7 et 8)**
- **Collecte de données précises (synthèse, vérification d'hypothèses)**
- **Synthèse**
- **Vérification d'hypothèses**

Activité 4

Objectif

Pouvoir relever des renseignements précis et pouvoir réfléchir sur une suite d'événements ou d'attitudes des personnages.

6. Et toi, crois-tu que les animaux sont heureux dans les zoos ?

_____

_____

7. À ton avis, que devrait-on faire pour protéger les animaux en voie de disparition ?

_____

_____

8. Penses-tu qu'une histoire comme celle-ci pourrait être vraie ? Quels événements ne semblent pas vrais ?

_____

_____

44

Démarche

- En groupes, les élèves répondent aux questions (cahier de l'élève, p. 43-44) après avoir relu très attentivement le texte. L'enseignant corrige l'activité en reprenant les réponses des différents groupes.

Réponses

1. « Tu diras la vérité seulement quand tu en auras envie, ça va ? »
2. Parce que les policiers sont sur place ou toute autre raison pertinente.
3. Réponses personnelles.
4. Cela lui rappelle ce qu'il a vécu et il n'aime pas revoir les animaux dont l'intelligence était autrefois plus développée.
5. De la tristesse, de la déception, de l'impuissance face aux événements.
6. Réponses personnelles.
7. Réponses personnelles.
8. Réponses personnelles.

Activité 5

Tout au long de ce roman, nous avons observé plusieurs comportements bizarres chez les animaux ou chez certains êtres humains, ainsi que des situations ou des événements particu...rs. Maintenant que tu connais les causes de tous ces phénomènes, pourrais-tu les expliquer ?

Comportements, situations, événements	Explications
1. Les deux singes qui jouent aux dames. (chap. 2)	1.
2. L'ours qui se fâche après un visiteur. (chap. 2)	2.
3. Le rêve d'Ozzie. (chap. 3)	3.
4. Le saccage des trois pharmaciens. (chap. 4)	4.
5. Les deux chimpanzés qui réfléchissent. (chap. 5)	5.
6. Monsieur Toc qui ouvre les portes des cages. (chap. 5)	6.
7. La découverte d'une maison pas trop ordinaire dans un jardin zoologique. (chap. 5)	7.
8. Le docteur Merle qui est emprisonné dans une cage.	8.
9. La panthère qui se calme à l'arrivée des deux chimpanzés.	9.
10. Les singes qui communiquent. (chap. 6 et 7)	10.

45

Activité 5

Objectif

Pouvoir faire une synthèse en utilisant les renseignements donnés dans les différents chapitres (il s'agit d'une synthèse sur des comportements, situations, événements particuliers).

Démarche

- Les élèves remplissent le tableau individuellement (cahier de l'élève, p. 45), puis ils se placent en dyades et comparent leurs réponses. L'enseignant reprend le travail avec le groupe-classe et discute avec eux des réponses possibles.

- **Réponses**

1. Ce sont Ronald et Mikhail qui s'amusent. Ils sont intelligents et savent jouer.
2. Il est insulté de se faire lancer des arachides dans sa cage.
3. Le monstre qu'elle a vu était l'un des chimpanzés intelligents.
4. Ce sont les animaux qui veulent trouver du Z-Plus.
5. Ce sont Ronald et Mikhail.
6. Il veut aider les animaux pour qu'ils recouvrent leur liberté.
7. C'est le laboratoire où le docteur Merle fait ses expériences sur les animaux.
8. Ce sont les animaux qui l'ont emprisonné afin qu'il leur donne le secret du Z-Plus.
9. Ronald et Mikhail sont plus intelligents que les autres animaux et leur servent de chefs en quelque sorte. Les autres animaux leur obéissent.
10. Ronald et Mikhail ont appris le langage des hommes et se servent d'un ordinateur.

Place-toi ensuite avec un ami et comparez vos réponses. Discutez ensemble de la façon dont vous vous y êtes pris pour arriver à ces réponses.

Activité 6

Les événements importants qui suivent sont donnés dans l'ordre où ils apparaissent dans le roman. Pourrais-tu les replacer dans l'ordre chronologique pour montrer comment tout cela a commencé et s'est terminé ?

1. ___ Les animaux retiennent le docteur Merle prisonnier.
2. ___ Le docteur Merle fait des expériences sur les animaux pour leur faire du mal.
3. ___ Les animaux refusent de participer aux expériences. Ils veulent être libres.
4. ___ Le docteur Merle refuse de fabriquer le Z-Plus.
5. ___ Les animaux ont besoin du Z-Plus pour rester intelligents.
6. ___ Le docteur Merle est responsable d'un projet au jardin zoologique, projet financé par une agence de recherche gouvernementale.
7. ___ Le projet du docteur Merle est secret et financé par les services d'espionnage de l'armée.
8. ___ Le docteur Merle voulant trouver une nouvelle façon de communiquer avec les animaux.
9. ___ Le docteur Merle découvre le Z-Plus qui rend les animaux plus intelligents.
10. ___ Les animaux ont commencé à poser des questions et à discuter entre eux.

Lorsque l'ordre des événements ne suit pas l'ordre chronologique dans un roman, c'est parce qu'il y a des retours en arrière. Pourrais-tu retrouver, dans le chapitre 8, des retours en arrière, c'est-à-dire rapporter des événements qui ont déjà eu lieu.

_____

_____

_____

46

Activité 6

Objectif
Pouvoir faire une synthèse en retrouvant le déroulement logique des événements importants.

Démarche :

- En dyades, les élèves classent les énoncés en respectant l'ordre chronologique (cahier de l'élève, p. 46). Puis l'enseignant refait l'activité avec le groupe-classe et explique au besoin comment retrouver l'ordre des événements.

Réponses

6, 4, 7, 8, 1, 2, 3, 5, 9, 10.

Monsieur Toc a libéré les animaux pendant la nuit. Monsieur Toc a libéré le docteur Merle. L'effet du Z-Plus a disparu pendant la nuit.

Activité 7

Reprends maintenant l'activité de la section 3.1.5 où tu avais tenté d'expliquer le comportement des différents animaux. Compare-les avec le tableau (activité 5, section 3.4.5).

Quel élève avait avancé l'explication la plus proche de celle du roman ? Discutez-en en classe.

Activité 8

Afin de satisfaire ta curiosité, retourne vérifier tes réponses à l'activité 5, section 2. Est-ce que tu avais eu beaucoup d'intuition ?

47

Activité 7

Objectif
Vérification (de la validité) des hypothèses qui ont été formulées au cours de la lecture.

Démarche

- Individuellement, les élèves vérifient leurs premières réponses (cahier de l'élève, activité 8, p. 47) et les comparent avec celles qui ont été données dans le tableau (cahier de l'élève, activité 5, p.45). Les réponses qui se rapprochent le plus de celles qui sont données dans le roman peuvent être notées au tableau.

Activité 8

Objectif
Vérification (de la validité) des hypothèses qui ont été formulées au cours de la lecture.

Démarche
- Individuellement, les élèves vérifient leurs réponses à l'activité 5, section 2 et on peut discuter de son intuition ou de son manque d'intuition.

Après-lecture du roman

- **Reprendre à son propre compte ce qui a été appris (appropriation)**
  (Activités 1 et 2)

Activité 1

Tout à la fin du roman, Maxime revient du zoo en automobile avec son père. Hugo a maintenant le droit d'avoir quelques explications concernant toute cette histoire. Imagine la conversation entre Maxime et Hugo. Évite de donner trop de détails et essaie de rapporter seulement les faits importants.

Présente ensuite ce dialogue aux autres élèves de la classe.

Activité 2

Quelques temps après son aventure, Maxime décide d'écrire une courte lettre à Monsieur Tox, toujours en prison, afin de lui expliquer ce qui l'avait poussé à découvrir le mystère de ce zoo.

Rédige cette lettre et n'oublie pas d'y mentionner les sentiments que Maxime a éprouvés envers les personnages et les animaux de ce roman.

48

3.13 Après-lecture du roman

- **Reprendre à son propre compte ce qui a été appris**
- **(Appropriation)**
- **(Activités 1-2)**

Activité 1

Objectif
Reprendre à son propre compte ce qui a été appris.

Démarche
- En dyades, les élèves imaginent une conversation entre Maxime et Hugo (cahier de l'élève, p. 48). Certains dialogues sont ensuite présentés à la classe.

Activité 2

Objectif
Reprendre à son propre compte ce qui a été appris.

Démarche
- Individuellement, chaque élève rédige la courte lettre à Monsieur Toc (cahier de l'élève, p. 48). L'enseignant peut corriger ces lettres et en présenter quelques-unes à la classe.

Après-lecture du roman

- **Utiliser les connaissances acquises et les appliquer à d'autres contextes (réinvestissement)**
  (Projets 1-3)

Projets

En équipes de trois ou quatre, choisissez un projet parmi les trois suivants et préparez-le pour le présenter aux autres élèves de la classe.

- **Projet 1**

  Objectif : imaginer une nouvelle fin à cette histoire.

  A. Imaginez la fin de cette histoire si le docteur Merle avait découvert une substance (le Y-Plus) qui aurait donné une intelligence **permanente** aux animaux. Imaginez ce que Maxime et Pouce auraient découvert et expliquez le comportement des animaux au zoo.

  Préparez ensuite l'entrevue que Maxime et Pouce donnent à un journaliste à la télévision où ils racontent leur aventure.

  Présentez cette entrevue aux autres élèves de la classe.

  B. À partir de cette entrevue, le journaliste est appelé à écrire un court article dans une revue que lisent les jeunes (exemple : *Hibou*, *Vidéopresse*, *Reader's Digest*), qui raconte cette nouvelle aventure de Maxime et de Pouce.

  Écrivez cet article et présentez-le à votre professeur.

49

- **Utiliser les connaissances acquises et les appliquer à d'autres contextes (réinvestissement)**
  (Projets 1-3)

En équipes de trois ou quatre, les élèves choisissent l'un des projets (voir cahier de l'élève p. 49-50).

- **Projet 2**

  Objectif : faire une recherche sur un animal en captivité

  A. Vous vous rendez compte que plusieurs animaux s'ennuient au zoo. Vous pensez qu'il est peut-être possible de remédier à ce problème en essayant de comprendre un peu mieux comment ils vivent quand ils sont en liberté et en recréant d'une certaine façon leur milieu naturel.

     Choisissez un animal en particulier. Renseignez-vous sur la façon dont il vit en liberté et proposez certaines améliorations à sa vie au zoo. Ces améliorations concerneraient entre autres son habitat, sa nourriture, ses occupations. Vous devrez présenter oralement votre étude et vos demandes aux administrateurs du zoo (en l'occurrence, les autres élèves de la classe).

  B. Présentez ensuite cette étude et vos demandes particulières par écrit au directeur du zoo (en l'occurrence, votre professeur).

- **Projet 3**

  Objectif : imaginer une nouvelle histoire

  A. Il s'est passé une chose étrange dans votre ville, ou quelque part au Canada. Racontez.

     Présentez ensuite cette histoire aux autres élèves de la classe.

  B. Rédigez cette histoire sous forme d'un court roman pour la jeunesse avec page couverture et résumé à la fin. Vous pouvez aussi y ajouter des illustrations.

     Présentez-le à votre professeur.

50

Projet 1

Objectifs de communication orale et d'écriture

- **Demander de comparer et comparer certains faits, personnes ou lieux.**
- **S'enquérir d'une expérience fâcheuse et la raconter.**
- **Demander et exprimer son opinion sur une personne, un événement.**
- **Indiquer la durée d'un événement ou d'une action.**
- **S'informer d'un événement ou d'une action pour les situer dans le temps.**

- Exprimer des sentiments.
- Faire la description d'une personne.
- Rapporter une série de faits ou d'événements passés.
- Donner par écrit des informations relatives à une personne.
- Donner par écrit des renseignements relatifs à un lieu.
- Donner par écrit des renseignements relatifs à un événement.
- Exprimer des sentiments.
- Décrire des faits ou des événements ayant modifié son état physique ou psychologique.

Démarche

Pendant ce projet, l'enseignant guide, aide et soutient les groupes d'élèves dans leur démarche. Il prépare aussi des grilles d'observation pour les autres élèves lors des exposés oraux. En effet, il est important que les autres élèves puissent aider le groupe qui fait l'exposé afin d'améliorer sa performance future (OBJECTIVATION). Ces exposés oraux peuvent aussi se faire sur vidéo-cassette ou audio-cassette. L'enseignant corrige le travail écrit.

Projet 2

Objectifs de communication orale et d'écriture

- Demander ou donner un avis ou un conseil, ou faire une suggestion.
- Exprimer des sentiments.
- Exprimer et défendre son point de vue.
- Donner par écrit des informations relatives à un animal.
- Exprimer des sentiments.

Démarche

Lors de ce mini-projet, l'enseignant guide, aide et soutient les groupes d'élèves dans leur démarche. L'enseignant prépare aussi des grilles d'observation pour les autres élèves lors des exposés oraux. En effet, il est important que les autres élèves puissent aider le groupe qui fait l'exposé afin d'améliorer sa performance future (OBJECTIVATION). Ces exposés oraux peuvent aussi se faire sur vidéo-cassette ou audio-cassette. L'enseignant corrige le travail écrit.

Projet 3

Objectifs de communication orale et d'écriture

- Donner des renseignements au sujet d'une personne.
- Comparez des lieux.
- Donner des renseignements au sujet d'activités passées.
- Exprimer des sentiments.
- Donner par écrit des informations relatives à une personne.
- Donner par écrit des informations relatives à un lieu.
- Exprimer des sentiments.

Démarche

Au cours du projet, l'enseignant guide, aide et soutient les groupes d'élèves dans leur démarche. L'enseignant prépare aussi des grilles d'observation pour les autres élèves lors des exposés oraux. En effet, il est important que les autres élèves puissent aider le groupe qui fait l'exposé, afin d'améliorer sa performance future (OBJECTIVATION). Ces exposés oraux peuvent aussi se faire sur vidéo-cassette ou audio-cassette. L'enseignant corrige le travail écrit.

Chapitre 4

Répertoire sélectif d'œuvres de littérature de jeunesse et de récits pour les élèves du secondaire

4. Répertoire sélectif d'oeuvres de littérature et de récits pour les élèves de secondaire

4.1 Critères de sélection des oeuvres suggérées

La grille de sélection proposée dans le présent document retient, d'une part, des critères de base se rapportant à la qualité générale d'une oeuvre ; d'autre part, elle présente également des critères de lisibilité. Celle-ci est définie comme « la facilité avec laquelle un texte est lu » (Cornaire 1985 : 10).

Les cinq premiers critères sont habituellement considérés en français, langue maternelle. Ils nous ont été inspirés par la revue *Vie pédagogique* (M.E.Q. Juin 1987, 49 : 45). Ils recoupent ce qu'on a dit plus haut au sujet des intérêts et des goûts des élèves et complètent la série des moyens à mettre en oeuvre pour susciter leur motivation.

Les critères de lisibilité ont été adaptés du *Guide pédagogique, Secondaire, Anglais, langue seconde, Second cycle* (M.E.Q., nº 16-3252-01, 1985, p. 44). Ils peuvent être appliqués à un paragraphe ou à un chapitre choisi au hasard.

Explication des critères

- ***Critères de base***

1. Présentation attrayante

   L'oeuvre doit attirer les lecteurs : illustrations originales, caractères d'imprimerie bien lisibles, titres mis en relief, etc.

2. Récit intéressant et vivant

   Le récit doit susciter la curiosité des élèves et répondre à leur attente ; la lecture du premier chapitre doit leur donner le goût de continuer.

3. Thèmes et sujets adaptés aux intérêts des jeunes

   Les thèmes et les sujets traités doivent éveiller l'intérêt des jeunes.

4. Respect des valeurs humaines et morales

   Sans tomber dans le moralisme, les oeuvres doivent respecter les valeurs humaines et morales et donc rejeter les préjugés, le sexisme, le racisme et les scènes qui pourraient être jugées osées pour les jeunes élèves.

5. Texte bien écrit

   Tout en étant d'une lecture accessible, le texte doit présenter des qualités d'écriture et de style.

- ***Critères de lisibilité***

1. Vocabulaire

   Le vocabulaire utilisé doit correspondre aux mots employés couramment ou dont le sens, dans le contexte, est facile à deviner.

2. Longueur des phrases

   Les phrases ne doivent pas être trop longues ni trop complexes. Une phrase est considérée comme courte si elle contient moins de quinze mots.

3. Peu d'écrans linguistiques

   Les écrans linguistiques sont des groupes de mots qui séparent, dans une phrase, deux mots qui, autrement, seraient directement reliés l'un à l'autre. Exemple : « Lui qui, auparavant, n'avait jamais encore aimé, se sentit obsédé par son image » ; dans cette phrase, la proposition relative constitue l'écran linguistique.

4. Supports hors texte

   Les supports hors texte sont des éléments qui aident à sa compréhension. Exemples : illustrations, légendes, titres, sous-titres.

Mode d'utilisation du tableau

La grille permet de consigner les remarques relatives à chacun des critères et, par là même, de nuancer les jugements exprimés.

Eu égard aux cinq premiers critères, on pourra retenir une œuvre ou la rejeter. À ce propos, l'absence d'un des critères peut amener le rejet de l'œuvre.

On examinera ensuite les critères de lisibilité : on pourra caractériser le vocabulaire et la longueur des phrases, et souligner la présence ou l'absence d'écrans linguistiques et de supports hors texte. L'emploi d'un vocabulaire simple, de phrases courtes et de supports hors texte, et l'absence d'écrans linguistiques indiquent un texte très facile. Aussi peut-on considérer comme relativement facile, et donc approprié au premier cycle, une œuvre qui satisfait à deux des quatre critères de lisibilité. Prenons un exemple : si un roman est rédigé dans un vocabulaire simple et s'il comporte des phrases d'une longueur limitée, il peut être proposé aux élèves de première ou de deuxième secondaire ; si, de plus, il possède de nombreux écrans linguistiques, il conviendra davantage aux élèves de troisième, de quatrième ou de cinquième secondaire.

L'évaluation globale se fait après l'examen du troisième critère de base – thèmes et sujets adaptés aux intérêts des jeunes – et des quatre critères de lisibilité. En tenant compte de ces cinq critères, l'œuvre est recommandée pour le premier cycle ou pour le second.

Il peut arriver qu'une œuvre traite de thèmes intéressant des jeunes de 15 et 16 ans et qu'en outre, elle soit difficile du point de vue linguistique ; on la recommandera alors pour des élèves forts de quatrième ou de cinquième secondaire.

4.2 RÉPERTOIRE SUGGÉRÉ POUR LES ÉLÈVES DU PREMIER CYCLE

TITRE: Ani Croche
Auteur: Gauthier, Bertrand
Editeur: La courte échelle
Année de publication: 1985
Longueur: 94 pages

Résumé
L'héroïne, une fillette de 10 ans, a son opinion sur sa mère, son père, ses amis et ses camarades de classe. Une journée de congé lui permet de faire une incursion dans le monde des adultes: promenade dans le métro de Montréal, visite au Palais des décisions suprêmes et au magasin de sa grand-mère.

CRITÈRES DE BASE	REMARQUES	
1. Présentation attrayante	Oui- Agréable et empreinte d'humour.	
2. Récit intéressant et vivant	Oui	
3. Thèmes et sujets adaptés aux intérêts des jeunes	Oui	
4. Respect des valeurs humaines et morales	Oui- Commentaires sur les réactions d'Ani, témoin d'une scène d'amour, éventuellement gênants.	
5. Texte bien écrit	Oui- Langue soignée.	
À RETENIR	Oui: x	Non:
CRITÈRES DE LISIBILITÉ	//////////	
1. Vocabulaire	Jeux de mots nombreux et difficiles à comprendre pour les non-francophones.	
2. Longueur des phrases	Courtes.	
3. Écrans linguistiques	Peu.	
4. Supports hors texte	Oui- Illustrations nombreuses.	
//////////	//////////	
ÉVALUATION GLOBALE	Oeuvre intéressante. Niveau recommandé: 1er cycle.	

Titre : Les prisonniers du zoo
Auteur : Côté, Denis
Éditeur : La courte échelle
Année de publication : 1988
Longueur : 94 pages

Résumé
Maxime, un garçon de 11 ans, heureux, réfléchi et observateur, entraîne son ami Pierre au zoo. Ils vont y passer la nuit pour tenter d'expliquer les événements bizarres des derniers jours. Lorsque la nuit arrive, les deux jeunes voient monsieur Tor, le gardien du zoo, ouvrir les cages des animaux. Ils éprouvent une très grande peur et s'enfuient dans le laboratoire. C'est là qu'ils apprendront pourquoi les singes sont devenus intelligents et pourquoi monsieur Tor les protège contre le docteur Marié, un célèbre zoologue.

CRITÈRES DE BASE	R E M A R Q U E S	
1. Présentation attrayante	Oui: Illustrations d'une très grande qualité.	
2. Récit intéressant et vivant	Oui: Histoire racontée à la première personne par un jeune de douze ans.	
3. Thèmes et sujets adaptés aux intérêts des jeunes	Oui: Un zoo, des animaux, un savant plutôt méchant et un gardien compréhensif.	
4. Respect des valeurs humaines et morales	Oui: Beaucoup d'amour entre les membres de la famille, rôle des parents non conformiste, etc.	
5. Texte bien écrit	Oui	
À RETENIR	Oui: X	Non:
CRITÈRES DE LISIBILITÉ	//////////////////////////////	
1. Vocabulaire	Simple, mais soigné.	
2. Longueur des phrases	Courtes.	
3. Écrans linguistiques	Pas.	
4. Supports hors texte	Oui: Illustrations, chapitres bien indiqués.	
//////////////////////////////	//////////////////////////////	
ÉVALUATION GLOBALE	Roman très intéressant pour les jeunes qui y sont peints de manière très valorisante. Niveau recommandé: 1re année secondaire (avancés).	

TITRE: Les lunettes d'Anastasie
Auteur: Cyr, Céline
Éditeur: Québec/Amérique
Année de publication: 1987
Longueur: 125 pages

Résumé
Aventure. La vieille Anastasie a perdu ses lunettes. Ses amis se mettent à leur recherche, mais le nonagénaire, victime de trous de mémoire, ne peut les aider. Les recherches se compliquent et des situations bizarres s'ensuivent.

CRITÈRES DE BASE	REMARQUES	
1. Présentation attrayante	Oui	
2. Récit intéressant et vivant	Oui	
3. Thèmes et sujets adaptés aux intérêts des jeunes	Oui	
4. Respect des valeurs humaines et morales	Oui	
5. Texte bien écrit	Oui	
À RETENIR	Oui: X	Non:
CRITÈRES DE LISIBILITÉ	//////////	
1. Vocabulaire	Simple.	
2. Longueur des phrases	Courtes.	
3. Écrans linguistiques	Peu.	
4. Supports hors texte	Non	
//////////	//////////	
ÉVALUATION GLOBALE	Par ses thèmes, l'oeuvre convient aux élèves jeunes. Niveau recommandé: 1re année secondaire.	

TITRE: Amour, réglisse et chocolat
Auteur: Décary, Marie
Editeur: La courte échelle
Année de publication: 1985
Longueur: 94 pages

Résumé
L'action se passe à Kitchi-Ketchup, un immeuble de quarante-neuf étages, qui constitue avec ses occupants un véritable monde.
L'héroïne, Rose Déon (16 ans), y vit entourée de Zoé Labrie (9 ans), cuisinière renommée, de Charlie, sa corneille apprivoisée, du comte de Ketchup, son père, du Bigoudi Sentimental, le coiffeur amoureux, et du groupe des Super-Ultras qui trame l'extermination de tous les Vieux-jeunes.
Rose qui boude d'abord l'amoureux promis par son père, tombe dans les bras du Bigoudi Sentimental et se fiance avec lui à la fin du roman.

CRITÈRES DE BASE	REMARQUES	
1. Présentation attrayante	Oui- Beaucoup d'imagination et d'humour.	
2. Récit intéressant et vivant	Oui- Texte très vivant et empreint d'humour.	
3. Thèmes et sujets adaptés aux intérêts des jeunes	Oui- Thèmes plaisant aux jeunes: vie sans contraintes, argent, liberté.	
4. Respect des valeurs humaines et morales	Oui- Grande importance accordée à l'amitié, à l'amour filial, à l'amour.	
5. Texte bien écrit	Oui	
À RETENIR	Oui: X	Non:
CRITÈRES DE LISIBILITÉ	//////////////////////////////	
1. Vocabulaire	Formes abstraites et jeux de mots peut-être difficiles à comprendre.	
2. Longueur des phrases	Courtes.	
3. Écrans linguistiques	Oui	
4. Supports hors texte	Oui- Illustrations drôles et chapitres bien indiqués.	
//////////////////////	//////////////////////////////	
ÉVALUATION GLOBALE	Tonalité intéressant les jeunes, mais vocabulaire plutôt difficile. Niveau recommandé: 1er cycle.	

TITRE: Métro Caverne
Auteur: De Grosbois, Paul
Éditeur: Éditions Paulines
Année de publication: 1986
Longueur: 78 pages

Résumé
Les jumeaux Benoît et Gabrielle reviennent de l'île Sainte-Hélène en métro. Une panne survient et voilà un début d'aventure dans des tunnels mystérieux.

CRITÈRES DE BASE	REMARQUES	
1. Présentation attrayante	Oui	
2. Récit intéressant et vivant	Oui	
3. Thèmes et sujets adaptés aux intérêts des jeunes	Oui	
4. Respect des valeurs humaines et morales	Oui	
5. Texte bien écrit	Oui	
À RETENIR	Oui: x	Non:
CRITÈRES DE LISIBILITÉ	//////////	
1. Vocabulaire	Simple.	
2. Longueur des phrases	Courtes.	
3. Écrans linguistiques	Aucun.	
4. Supports hors texte	Non	
//////////	//////////	
ÉVALUATION GLOBALE	Récit d'aventure intéressant. Niveau recommandé: 1er cycle.	

TITRE: Le mystère de la rue Duluth
Auteur: De Grosbois, Paul
Éditeur: Éditions Paulines
Année de publication: 1987
Longueur: 76 pages

Résumé
Les intrépides jumeaux, Benoît et Gabrielle, ont un mystère à éclaircir: [illegible] Robert, le sympathique dépanneur du coin, a subitement quitté son magasin et [illegible]

CRITÈRES DE BASE	REMARQUES	
1. Présentation attrayante	Oui	
2. Récit intéressant et vivant	Oui	
3. Thèmes et sujets adaptés aux intérêts des jeunes	Oui	
4. Respect des valeurs humaines et morales	Oui	
5. Texte bien écrit	Oui	
À RETENIR	Oui: X	Non:
CRITÈRES DE LISIBILITÉ	//////////////////////////	
1. Vocabulaire	Simple.	
2. Longueur des phrases	Courtes.	
3. Écarts linguistiques	Aucun.	
4. Supports hors texte	Non	
//////////////////	//////////////////////////	
ÉVALUATION GLOBALE	Oeuvre intéressante. Niveau recommandé: 1er cycle.	

[illegible]

[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	
[illegible]	[illegible]	
[illegible]	[illegible]	
[illegible]	[illegible]	
[illegible]	[illegible]	
[illegible]	[illegible]	
[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	
[illegible]	[illegible]	
[illegible]	[illegible]	
[illegible]	[illegible]	
[illegible]	[illegible]	
[illegible]	[illegible]	
[illegible]	[illegible]	

TITRE : Survivre 3000 (version simplifiée)
Auteur : Baker, Suzanne
Éditeur : Éditions Héritage
Année de publication : 1983
Longueur : 191 pages

Résumé
Le monde du futur... la reconstruction après la guerre atomique. Les enfants, victimes de l'après-guerre, s'éveillent et affrontent de nouveaux défis. Ils savent le lien entre deux mondes différents, mais tellement identiques.

CRITÈRES DE BASE	REMARQUES	
1. Présentation attrayante	Oui	
2. Récit intéressant et vivant	Oui+ Mais il manque de lien entre les chapitres. Personnages peu développés.	
3. Thèmes et sujets adaptés aux intérêts des jeunes	Oui+ Récit de science-fiction.	
4. Respect des valeurs humaines et morales	Oui	
5. Texte bien écrit	Oui	
À RETENIR	Oui X	Non
CRITÈRES DE LISIBILITÉ		
1. Vocabulaire	Nombreux termes difficiles à comprendre.	
2. Longueur des phrases	Courtes.	
3. Formes irrégulières	Assez.	
4. Supports hors texte	Non	
ÉVALUATION GLOBALE	Pour les amateurs de science-fiction. Niveau recommandé : 2e cycle.	

TITRE: Nos Amis Robots (version simplifiée)
Auteur: Martel, Suzanne
Éditeur: Éditions Héritage
Année de publication: 1981
Longueur: 152 pages

Résumé
Des amis dans le besoin... des robots qui aiment, mais qui ont besoin de tant d'aide. Deux enfants, n'écoutant que leur courage, sauront relever le défi. À tendre la main à l'inconnu, ils se découvrent et se lient d'amitié.

CRITÈRES DE BASE	REMARQUES	
1. Présentation attrayante	Oui	
2. Récit intéressant et vivant	Oui	
3. Thèmes et sujets adaptés aux intérêts des jeunes	Oui	
4. Respect des valeurs humaines et morales	Oui	
5. Texte bien écrit	Oui	
À RETENIR	Oui: X	Non:
CRITÈRES DE LISIBILITÉ	//////////	
1. Vocabulaire	Simple.	
2. Longueur des phrases	Courtes.	
3. Écarts linguistiques	Peu.	
4. Supports hors texte	Non	
//////////	//////////	
ÉVALUATION GLOBALE	Récit touchant. Niveau recommandé: 1er cycle.	

TITRE: La guerre des tuques
Auteur: Gagnon, Roger et Patenaude, Lorraine
Éditeur: Québec/Amérique
Année de publication: 1984
Longueur: 168 pages

Résumé
Sans être aussi intéressant et vivant que le film tiré du roman, La guerre des tuques est une guerre sans merci où de jeunes garçons affrontent des filles pour la première fois.

CRITÈRES DE BASE	REMARQUES	
1. Présentation attrayante	Oui	
2. Récit intéressant et vivant	Oui- Mais moins que le film.	
3. Thèmes et sujets adaptés aux intérêts des jeunes	Oui	
4. Respect des valeurs humaines et morales	Oui	
5. Texte bien écrit	Oui	
À RETENIR	Oui: X	Non:
CRITÈRES DE LISIBILITÉ	//////////	
1. Vocabulaire	Simple.	
2. Longueur des phrases	Courtes.	
3. Écrans linguistiques	Peu.	
4. Supports hors texte	Oui- Illustrations et présentation des personnages.	
//////////	//////////	
ÉVALUATION GLOBALE	Thèmes intéressent les jeunes. Niveau recommandé: 1er cycle.	

TITRE: Pi-Oui
Auteur: Martel, Suzanne
Editeur: Editions Héritage
Année de publication: 1982
Longueur: 142 pages

Résumé
Pi-Oui, un jeune joueur de hockey de 10 ans, et son équipe rêvent de se qualifier pour le tournoi Peewee de Québec. Le défi est de taille, mais l'entraîneur et l'amitié viendront à bout des conflits et des échecs.

CRITÈRES DE BASE	REMARQUES	
1. Présentation attrayante	Oui	
2. Récit intéressant et vivant	Oui	
3. Thèmes et sujets adaptés aux intérêts des jeunes	Oui	
4. Respect des valeurs humaines et morales	Oui	
5. Texte bien écrit	Oui	
À RETENIR	Oui: X	Non:
CRITÈRES DE LISIBILITÉ	////////////////////	
1. Vocabulaire	Simple.	
2. Longueur des phrases	Courtes.	
3. Écrans linguistiques	Aucun.	
4. Supports hors texte	Non	
////////////////////	////////////////////	
ÉVALUATION GLOBALE	Thèmes susceptibles d'intéresser les jeunes. Niveau recommandé: 1er cycle.	

TITRE: Les géants de Blizzard
Auteur: Côté, Denis
Editeur: La courte échelle
Année de publication: 1985
Longueur: 90 pages

Résumé
Trois personnages sont chargés de se rendre sur une planète pour affirmer leur opposition à un projet menaçant l'existence de tout l'univers. Leur voyage n'est pas sans risque; mais ils sont prêts à tout. Leur différence fait leur force.

CRITÈRES DE BASE	REMARQUES	
1. Présentation attrayante	Oui	
2. Récit intéressant et vivant	Oui	
3. Thèmes et sujets adaptés aux intérêts des jeunes	Oui- Récit de science-fiction.	
4. Respect des valeurs humaines et morales	Oui	
5. Texte bien écrit	Oui	
À RETENIR	Oui: x	Non:
CRITÈRES DE LISIBILITÉ	//////////	
1. Vocabulaire	Difficulté de certains termes pour les non-initiés.	
2. Longueur des phrases	Courtes.	
3. Écrans linguistiques	Aucun.	
4. Supports hors texte	Oui	
//////////	//////////	
ÉVALUATION	Pour les amateurs de science-fiction. Niveau recommandé: 1er cycle.	

TITRE: Patrick et Sophie en fusée
Auteur: Corriveau, Monique
Éditeur: Éditions Héritage
Année de publication: 1979
Longueur: 265 pages

Résumé
La curiosité tua le chat... c'est ce que craignent Sylvie et Patrick partis à la recherche de leur chat. Ils entrent dans un cylindre et se retrouvent dans le passé.

CRITÈRES DE BASE	REMARQUES	
1. Présentation attrayante	Oui	
2. Récit intéressant et vivant	Oui	
3. Thèmes et sujets adaptés aux intérêts des jeunes	Oui	
4. Respect des valeurs humaines et morales	Oui	
5. Texte bien écrit	Oui	
À RETENIR	Oui: x	Non:
CRITÈRES DE LISIBILITÉ	////	
1. Vocabulaire	Simple.	
2. Longueur des phrases	Courtes.	
3. Écrans linguistiques	Peu.	
4. Supports hors texte	Non	
////	////	
ÉVALUATION GLOBALE	Pour les amateurs de fantastique. Niveau recommandé: 1er cycle.	

Titre : Jardins abandonnés
Auteur : Bernard-Côté, Marie-Andrée
Éditeur : Graficor
Année de publication : 1988
Longueur : 39 pages

Résumé
Un livre de la collection "À nous trois" : un même texte de départ et trois auteurs qui ont inventé une suite originale et pleine d'action. Jardins abandonnés : une enquête policière racontée par deux jeunes débrouillards et un dénouement surprenant.

CRITÈRES DE BASE	REMARQUES	
1. Présentation attrayante	Oui- Sur la couverture, une page de musique tachée de sang et deux jeunes cachés dans un plan.	
2. Récit intéressant et vivant	Oui- Deux dialogues vivants où perce de l'humour.	
3. Thèmes et sujets adaptés aux intérêts des jeunes	Oui- Aventure policière vécue par deux adolescents.	
4. Respect des valeurs humaines et morales	Oui- Héros perspicaces, courageux et tenaces.	
5. Texte bien écrit	Oui- Récit très court et simple pour ceux qui ont de la difficulté.	
À RETENIR	Oui: X	Non:
CRITÈRES DE LISIBILITÉ	//////////	
1. Vocabulaire	Simple.	
2. Longueur des phrases	Courtes.	
3. Écarts linguistiques	Aucun.	
4. Supports hors texte	Oui- Illustrations et courte biographie de l'auteure.	
//////////	//////////	
ÉVALUATION GLOBALE	Récit simple, court et intéressant pour les plus faibles. Niveau recommandé : 1er cycle	

Titre: [illegible]
Auteur: [illegible]
Editeur: [illegible]
Année de publication: [illegible]
Longueur: [illegible]

Résumé
[illegible]

CRITÈRES DE CHOIX	COMMENTAIRES	
1. Présentation attrayante	Oui+ Sur la couverture, trois jeunes astronautes aux combinaisons d'une couleur spatiale et de petits bonshommes verts fluorescent dans l'espace.	
2. Récit intéressant et vivant	Oui+ Nombreux d'action du genre roman policier et de l'humour.	
3. Thèmes et sujets adaptés aux intérêts des jeunes	Oui+ Pour les amateurs de science-fiction.	
4. Respect des valeurs sociales et morales	Oui+ Dynamisme, enthousiasme et courage des jeunes héros face au danger.	
5. Texte bien écrit	Oui+ Récit très court, donc adapté aux lecteurs ayant des difficultés en langue seconde.	
À RETENIR	Oui+	Non-
CRITÈRES DE LISIBILITÉ	//////////	
1. Vocabulaire	Simple: Emploi du présent pour le plupart des verbes.	
2. Longueur des phrases	Courtes et simples.	
3. Tirages linguistiques	Aucun.	
4. Supports hors texte	Oui+ Illustrations et courte biographie de l'auteure.	
//////////	//////////	
ÉVALUATION GLOBALE	Récit simple, court et intéressant pour les élèves ayant des difficultés. Niveau recommandé: 1er cycle	

TITRE: Jardins sous la pluie
Auteur: Sernine, Daniel
Editeur: Graticor
Année de publication: 1988
Longueur: 39 pages

Résumé
Un livre de la collection "À nous trois":un même texte de départ et trois auteurs qui ont imaginé une suite originale et pleine d'action. <u>Jardins sous la pluie</u> : une musicienne de douze ans et un garçon de seize ans tombent amoureux et font une fugue. Ils décident enfin de rentrer au bercail et tout finit bien.

CRITÈRES DE BASE	REMARQUES	
1. Présentation attrayante	Oui- Sur la couverture, un garçon et une fille se sauvent dans la nuit.	
2. Récit intéressant et vivant	Oui- Beaucoup d'action du genre roman policier et de l'humour.	
3. Thèmes et sujets adaptés aux intérêts des jeunes	Oui- Pour les amateurs de science-fiction.	
4. Respect des valeurs humaines et morales	Oui- Dynamisme, enthousiasme et courage des jeunes héros face au danger.	
5. Texte bien écrit	Oui- Récit très court, donc adapté aux lecteurs ayant des difficultés en langue seconde.	
À RETENIR	Oui: X	Non:
CRITÈRES DE LISIBILITÉ	//////////////////////////////	
1. Vocabulaire	Simple- Emploi du présent pour la plupart des verbes.	
2. Longueur des phrases	Courtes et simples.	
3. Écrans linguistiques	Aucun.	
4. Supports hors texte	Oui- Illustrations et courte biographie de l'auteure.	
//////////////////////	//////////////////////////////	
ÉVALUATION GLOBALE	Récit simple, court et intéressant pour les élèves ayant des difficultés. Niveau recommandé: 1er cycle.	

TITRE: La patte dans le sac
Auteur: Desrosiers, Sylvie
Éditeur: La courte échelle
Année de publication: 1987
Longueur: 93 pages

Résumé

Édouard Duchesne, pour faire plaisir à sa nièce, lui achète un gros chien assez laid, Notdog. L'histoire débute par l'arrestation, à la frontière, de Notdog transportant de la drogue. Monsieur Duchesne et Notdog se retrouvent en prison. Les jeunes vont élucider cette affaire et trouver le vrai coupable. Qui? Comment? Le rôle des jeunes est valorisé.

CRITÈRES DE BASE	R E M A R Q U E S	
1. Présentation attrayante	Oui- Faite par le narrateur.	
2. Récit intéressant et vivant	Oui	
3. Thèmes et sujets adaptés aux intérêts des jeunes	Oui- Intérêt certain pour les jeunes.	
4. Respect des valeurs humaines et morales	Oui- Courage, persévérance et intelligence étonnants chez les jeunes.	
5. Texte bien écrit	Oui- Beaucoup de respect pour la langue, le français, étant donné qu'un des deux amis est anglophone.	
À RETENIR	Oui: X	Non:
CRITÈRES DE LISIBILITÉ	//////////////////////////////	
1. Vocabulaire	Simple, facile.	
2. Longueur des phrases	Courtes.	
3. Écrans linguistiques	Très peu.	
4. Supports hors texte	Oui- Illustrations, traits d'esprit.	
//////////////////	//////////////////////////////	
ÉVALUATION GLOBALE	Niveau recommandé: 1[er] cycle.	

TITRE: Le Complot
Auteur: Brouillet, Chrystine
Éditeur: La courte échelle
Année de publication: 1985
Longueur: 91 pages

Résumé
Sophie Tremblay est sûre d'elle. À l'école, Jean-François Turmel qui impressionne tout le monde la laisse froide. Pourtant, ils deviennent d'excellents amis. Le chat de Jean-François est mort, sans doute empoisonné, en avalant des produits nocifs dans la carrière de sable. Celle-ci appartient au beau-père de Jean-François qui veut construire une nouvelle usine. Les deux jeunes héros veulent mettre fin à ce projet en se débarrassant du propriétaire de la carrière... Comment?

CRITÈRES DE BASE	REMARQUES	
1. Présentation attrayante	Oui- illustrations variées et humoristiques faites par le narrateur.	
2. Récit intéressant et vivant	Oui- Récit d'une jeune fille de 14 ans. Emploi de la première personne.	
3. Thèmes et sujets adaptés aux intérêts des jeunes	Oui- Problèmes de l'environnement. Conflit entre deux adolescents et des adultes.	
4. Respect des valeurs humaines et morales	Oui- Amitié, respect, confiance.	
5. Texte bien écrit	Oui	
À RETENIR	Oui: X	Non:
CRITÈRES DE LISIBILITÉ	//	
1. Vocabulaire	Simple, facile.	
2. Longueur des phrases	Courtes	
3. Écrans linguistiques	Très peu	
4. Supports hors texte	Oui- Illustrations bien choisies.	
//////////////////////////	//	
ÉVALUATION GLOBALE	Niveau recommandé: 1er cycle.	

TITRE: Le héros de Rosalie
Auteur: Anfousse, Ginette
Éditeur: La courte échelle
Année de publication: 1988
Longueur: 91 pages

Résumé
Aventure palpitante. Les noms composés prêtent à sourire, mais sont appropriés au texte et à l'auteur. Éric le boutonneux, Guillaume le Haïtien intellectuel à lunettes, Stéphane le pro vite, Martin le bum à radio-cassette, mais c'est Rosalie Dansereau, cette sacrée de mocheté de jeune fille bien en vie, qui retient l'attention. Pourquoi?

CRITÈRES DE BASE	REMARQUES	
1. Présentation attrayante	Oui- De grandes qualités.	
2. Récit intéressant et vivant	Oui- Mais pour des jeunes de 14-15 ans ayant de bonnes notions de français. Récit à la première personne.	
3. Thèmes et sujets adaptés aux intérêts des jeunes	Oui	
4. Respect des valeurs humaines et morales	Oui	
5. Texte bien écrit	Oui	
À RETENIR	Oui: X	Non:
CRITÈRES DE LISIBILITÉ	//////////	
1. Vocabulaire	En général simple et facile. Parfois difficulté de certains termes.	
2. Longueur des phrases	Courtes.	
3. Écrans linguistiques	Très peu.	
4. Supports hors texte	Oui- Illustrations.	
//////////	//////////	
ÉVALUATION GLOBALE	À retenir, avec réserve, vu les difficultés du vocabulaire parfois déroutant. Niveau recommandé: 1er cycle.	

TITRE: Pas encore seize ans
Auteur: Gavelzy, Paule
Editeur: Editions Paulines
Année de publication: 1982
Longueur: 125 pages

Résumé
Le livre contient 15 nouvelles déjà parues dans "Vidéo-Presse". Chaque récit aborde un sujet susceptible d'intéresser les jeunes (la famille, l'estime de soi, la drogue, ...) Les personnages, qui sont tous dans une même classe du secondaire constituent le lien entre les nouvelles.

CRITÈRES DE BASE	REMARQUES	
1. Présentation attrayante	Oui- Illustration de la couverture lumineuse renvoyant au titre: printemps, clarté, jeunesse.	
2. Récit intéressant et vivant	Oui- Récits assez courts, reflétant la vie quotidienne des adolescents québécois.	
3. Thèmes et sujets adaptés aux intérêts des jeunes	Oui- Les OVNIS; le divorce des parents; le travail; la fugue; etc.	
4. Respect des valeurs humaines et morales	Oui- Incitation à l'action positive sans tomber dans le didactisme.	
5. Texte bien écrit	Oui- Français standard. Dialogues reflétant la façon de parler des jeunes d'ici, bien que toujours en français correct.	
À RETENIR	Oui: X	Non:
CRITÈRES DE LISIBILITÉ	//////////	
1. Vocabulaire	Simple - Acquisition d' expressions québécoises pour les anglophones.	
2. Longueur des phrases	Courtes, dialogues nombreux.	
3. Écrans linguistiques	Très peu.	
4. Supports hors texte	Oui- Titre et thème de chaque récit clairement indiqués.	
//////////	//////////	
ÉVALUATION GLOBALE	Lecture facile adaptée à la psychologie des jeunes. Nouvelles pouvant se lire séparément. Niveau recommandé: 1er cycle.	

TITRE: L'invité d'un jour
Auteur: Truman Capote
Editeur: Éditions Gallimard, Collection Folio junior nº 234
Année de publication: 1982
Longueur: 75 pages

Résumé
Toile de fond: le sud rural Américain durant la Grande Dépression. Buddy, âgé d'une douzaine d'années, vit chez des cousins éloignés. Sa vieille cousine, Miss Sook, apprend qu'il est le souffre-douleur d'un camarade de classe, Odd Henderson. Elle invite celui-ci au souper d'Action de grâces pour remédier à cette relation difficile. L'occasion de se venger de son tortionnaire s'offrira à Buddy, mais lui démontrera la vanité de la rancune.

CRITÈRES DE BASE	REMARQUES	
1. Présentation attrayante	Oui- Format de poche agrémenté d'illustrations. Texte accompagné d'une courte notice biographique de l'auteur et des illustrateurs.	
2. Récit intéressant et vivant	Oui- Récit bref, d'où l'absence de longueurs et de redites. Rythme assez rapide. Récit à la première personne permettant l'identification du lecteur avec le narrateur.	
3. Thèmes et sujets adaptés aux intérêts des jeunes	Oui- Rapport de force entre adolescents. Respect d'autrui, apprentissage de la charité. Danger des apparences et des jugements préconçus. Relations enfants/adultes, affection entre 2 personnes d'âges très différents.	
4. Respect des valeurs humaines et morales	Oui- Bonne illustration de certaines valeurs essentielles dont la tolérance, le respect et la charité envers autrui, l'importance de l'amitié, la responsabilité, la futilité de la rancune et l'iniquité de l'esprit de vengeance.	
5. Texte bien écrit	Oui- Grandes qualités stylistiques de l'auteur. Langue riche en images évocatrices et en détails pittoresques. Tendresse et émotion tout au long du récit.	
À RETENIR	Oui: X	Non:
CRITÈRES DE LISIBILITÉ	//////////////////////////////	
1. Vocabulaire	Plutôt littéraire mais sans excès de recherche: source d'enrichissement pour les élèves.	
2. Longueur des phrases	Courtes en général, sauf exceptions rendant la compréhension plus difficile.	
3. Écrans linguistiques	Oui- À quelques reprises des explications supplémentaires entre parenthèses rendent les phrases plus difficiles à comprendre.	
4. Supports hors texte	Oui- Belles illustrations évoquent le sud rural des États-Unis et complément utile de l'intrigue. Également, notes en bas de page.	
//////////////////////////////	//////////////////////////////	
ÉVALUATION GLOBALE	Récit plein de sensibilité et de nostalgie: Belle réflexion sur l'inexpérience de la jeunesse et l'apprentissage de la vie. Niveau recommandé: 1er cycle.	

TITRE: Contre le temps
Auteur: Massé, Johanne
Éditeur: Éditions Paulines, Collection Jeunesse Pop (science-fiction)
Année de publication: 1987
Longueur: 120 pages

Résumé
À la veille de la grande catastrophe, trois jeunes s'étendent sur la terre pour tenter de sauver un extra-terrestre. Réussiront-ils à temps? Note: Deuxième volet de <u>De l'autre côté de l'avenir</u>

CRITÈRES DE BASE	R E M A R Q U E S	
1. Présentation attrayante	Oui- Gros caractères; belle couverture.	
2. Récit intéressant et vivant	Oui	
3. Thèmes et sujets adaptés aux intérêts des jeunes	Oui	
4. Respect des valeurs humaines et morales	Oui	
5. Texte bien écrit	Oui	
À RETENIR	Oui: X	Non:
CRITÈRES DE LISIBILITÉ	//////////////////////////////	
1. Vocabulaire	Simple.	
2. Longueur des phrases	Courtes dans l'ensemble.	
3. Écrans linguistiques	Peu.	
4. Supports hors texte	Non- Chapitres courts divisés en sections.	
//////////////////	//////////////////////////////	
ÉVALUATION GLOBALE	Niveau recommandé: 1er cycle, 2e secondaire.	

TITRE: Le mystère du grenier
Auteur: Gaudreault-Labrecque, Madeleine
Éditeur: HMH Jeunesse
Année de publication: 1982
Longueur: 145 pages

Résumé
Une fillette de onze ans, passant ses vacances chez sa grand-mère, s'est fait de nombreux amis, à commencer par cette dernière, à qui elle s'attache et voue une admiration sans borne. Mais sa grand-mère lui cache un secret. La clé de l'énigme se trouve au grenier et, finalement, la vieille dame le lui révélera, à sa grande surprise.

CRITÈRES DE BASE	REMARQUES	
1. Présentation attrayante	Non- Couverture peu inspirante. Mais illustration significative avec un peu d'attention.	
2. Récit intéressant et vivant	Oui- Bonne intrigue et intérêt soutenu.	
3. Thèmes et sujets adaptés aux intérêts des jeunes	Oui- Âge de la fillette à noter (onze ans).	
4. Respect des valeurs humaines et morales	Oui- Relation grand-mère et petite fille très intéressante.	
5. Texte bien écrit	Oui- Nombreux dialogues. très peu de longs paragraphes descriptifs.	
À RETENIR	Oui: X	Non:
CRITÈRES DE LISIBILITÉ	//////////	
1. Vocabulaire	Simple.	
2. Longueur des phrases	Courtes, nombreux dialogues.	
3. Écrans linguistiques	Très peu.	
4. Supports hors texte	Oui- Illustration de la couverture, mais 17 chapitres sans titre.	
//////////	//////////	
ÉVALUATION GLOBALE	Récit intéressant et vivant, mais pouvant paraître enfantin à certains élèves, vu l'âge de l'héroïne (11 ans). Niveau recommandé: 1re secondaire.	

TITRE: Qui a peur des fantômes?
Auteur: Desrosiers, Sylvie
Éditeur: La courte échelle
Année de publication: 1988
Longueur: 92 pages

résumé
Une aventure aussi palpitante que Le petit dans le sac. Notdog, le chien le plus laid du village, nous revient et arrive à tirer son épingle du jeu. Nous retrouvons les trois inséparables Jocelyne, Agnès et John. Ils vont chercher à comprendre pourquoi tant de gens cherchent à acheter la vieille église qui tombe en ruine, l'église du Père Labrosse. Arriveront-ils à le découvrir?

CRITÈRES DE BASE	REMARQUES	
1. Présentation attrayante	Oui	
2. Récit intéressant et vivant	Oui- Captivant, même.	
3. Thèmes et sujets adaptés aux intérêts des jeunes	Oui- Âge juvénile des héros.	
4. Respect des valeurs humaines et morales	Oui- Valorisation des jeunes prenant conscience de leur force et de leur capacité, confiants en eux-mêmes et se sentant capables de mettre les adultes au pas.	
5. Texte bien écrit	Oui	
À RETENIR	Oui: X	Non:
CRITÈRES DE LISIBILITÉ	//////////	
1. Vocabulaire	Simple, facile, à la portée des élèves de 13-14 ans.	
2. Longueur des phrases	Courtes.	
3. Écrans linguistiques	Peu	
4. Supports hors texte	Oui- Illustrations variées de grande qualité et adaptées au récit.	
//////////	//////////	
ÉVALUATION GLOBALE	Niveau recommandé: 1er cycle	

TITRE: Hot-dog ou petit pain au chocolat
Auteur: Pagé, Marie
Editeur: Editions Flammarion (Collection Castor Poche n° 203)
Année de publication: 1988
Longueur: 211 pages

Résumé
De père britannique et de mère française, Alex raconte les péripéties de sa vie familiale dans son journal intime. Au-delà des conflits l'opposant à sa sœur Caroline, il analyse les particularités du multiculturalisme qu'il vit au jour le jour. Caroline découvre ce journal et donne sa version contradictoire des événements. De ce dialogue naîtront complicité et compréhension mutuelle à la suite de bouleversements familiaux.

CRITÈRES DE BASE	REMARQUES
1. Présentation attrayante	Oui- Livre agrémenté d'illustrations, chapitres courts. Également, présentation de l'auteur, des illustrateurs et résumé de l'intrigue.
2. Récit intéressant et vivant	Oui- Réalisme et actualité du roman. Vie quotidienne d'un adolescent né au Québec de parents immigrants. Récit à la 1re personne, puis sous forme de dialogue avec la sœur du narrateur.
3. Thèmes et sujets adaptés aux intérêts des jeunes	Oui- Richesses du multiculturalisme vécu au jour le jour par une famille cosmopolite vivant au Québec. Relations parents/enfants. Rivalité frère/sœur.
4. Respect des valeurs humaines et morales	Oui- Illustrations des valeurs familiales à travers la tendresse aussi bien que les conflits.
5. Texte bien écrit	Oui- Récit enjoué et humoristique. Style simple et direct, à la manière d'un adolescent dans un journal intime. Variété de sentiments et d'émotions.
À RETENIR	Oui: x Non:
CRITÈRES DE LISIBILITÉ	//////////////////////////////
1. Vocabulaire	Français standard mêlé d'expressions québécoises, toujours accessible dans l'ensemble.
2. Longueur des phrases	Plutôt courtes, style de la langue parlée. Enchaînement continu.
3. Écrans linguistiques	Peu- La syntaxe reproduisant celle d'un adolescent qui rédige son journal intime ne présente aucune difficulté.
4. Supports hors texte	Oui- Illustrations. Notes en bas de page (équivalents des mots québécois.)
//////////////////////	//////////////////////////////
ÉVALUATION GLOBALE	À travers les anecdotes de la vie quotidienne d'une famille, récit adapté à l'expérience de tous les adolescents. Niveau recommandé: 1re (avancés), 2e et 3e secondaire.

TITRE: J'habite chez mes parents
Auteur: Maar, Paul
Éditeur: Éditions Flammarion (Collection Castor Poche n° [illegible])
Année de publication: [illegible]
Longueur: [illegible] pages

RÉSUMÉ
Dans un petit village allemand, Killian a vécu heureux chez ses grands-parents depuis son plus jeune âge. À l'adolescence, ses parents l'emmènent vivre en ville. Son existence tout entière est bouleversée, transformée. Pour Killian commence l'apprentissage d'un monde au changement perpétuel où il essaie de trouver sa place et son identité.

CRITÈRES DE BASE	R E M A R Q U E S	
1. Présentation attrayante	Oui- Format de poche. Illustrations très réalistes; courte biographie de l'auteur, du traducteur et des illustrateurs. Résumé de l'intrigue.	
2. Récit intéressant et vivant	Oui- Réalisme et actualité du récit dans le cadre d'une société en mutation.	
3. Thèmes et sujets adaptés aux intérêts des jeunes	Oui- Relation adolescent-parent dans des circonstances particulières. Transition entre l'enfance et l'adolescence. Différences entre la ville et la campagne.	
4. Respect des valeurs humaines et morales	Oui- Traités avec beaucoup de compréhension et d'objectivité contemporaine. Problèmes liés à l'adolescence, relation parents-enfants et concept de famille.	
5. Texte bien écrit	Style simple, direct et réaliste. Récit à la première personne permettant au lecteur de s'identifier avec les expériences et les préoccupations du narrateur.	
À RETENIR	Oui: X	Non:
CRITÈRES DE LISIBILITÉ	//	
1. Vocabulaire	Français standard sans difficultés. Usage du dictionnaire recommandé à l'occasion.	
2. Longueur des phrases	Courtes. Enchaînement continu.	
3. Écrans linguistiques	Non- Imitation de la syntaxe d'un adolescent qui raconte son histoire. Donc pas de constructions complexes.	
4. Supports hors texte	Oui- Illustrations; courte biographie de l'auteur, du traducteur, des illustrateurs; résumé de l'intrigue.	
//////////////////////////	//	
ÉVALUATION GLOBALE	Récit des expériences et des péripéties de la vie du jeune narrateur, adapté à tous les adolescents. Niveau recommandé: 1re (avancés), 2e et 3e secondaire.	

TITRE: La fille à la mini-moto
Auteur: Mackay, Claire
Éditeur: Pierre Tisseyre
Année de publication: 1984
Longueur: 144 pages

RÉSUMÉ
Une jeune fille de 13 ans en pleine crise d'adolescence n'est pas du tout enthousiasmée d'aller passer l'été chez sa tante en Ontario. Tout change quand elle y rencontre Colin qui, comme elle, est un fanatique de la moto. Au cours de leurs promenades, les deux jeunes gens aperçoivent un vieil homme mystérieux dans les bois; si l'on ajoute une série de cambriolages et des feux de forêt, voici un été plus mouvementé que prévu.

CRITÈRES DE BASE	REMARQUES	
1. Présentation attrayante	Oui. Couverture représentant Julie en moto et, à l'arrière-plan, une forêt en feu.	
2. Récit intéressant et vivant	Oui. Beaucoup d'action et d'aventures.	
3. Thèmes et sujets adaptés aux intérêts des jeunes	Oui. Intérêt certain pour les amateurs de moto, d'aventure et de mystère.	
4. Respect des valeurs humaines et morales	Oui. Héros quelque peu rebelles adorent l'action et faisant preuve de courage et de ténacité face au danger.	
5. Texte bien écrit	Oui. Traduit de l'anglais par Michelle Tisseyre.	
À RETENIR	Oui: X	Non:
CRITÈRES DE LISIBILITÉ	//////////	
1. Vocabulaire	Des mots difficiles pour les anglophones.	
2. Longueur des phrases	Courtes dans l'ensemble.	
3. Écarts linguistiques	Peu.	
4. Supports hors texte	Oui. Numérotation des chapitres.	
//////////	//////////	
ÉVALUATION GLOBALE	Lecture captivante mais assez difficile. Niveau recommandé : 2e secondaire au 3e secondaire.	

TITRE: La mémoire des hommes
Auteur: Lienhardt, Jean-Michel
Éditeur: Éditions Paulines
Année de publication: 1988
Longueur: 132 pages

Résumé

Daniel, un jeune garçon de 13 ans, est un des survivants d'une attaque nucléaire qui a dévasté le pays et peut-être la terre entière. Lorsqu'il se décide à sortir de son abri, il rencontre d'autres survivants de cette catastrophe, mais il se rend vite compte que la violence et les conflits entre les êtres humains n'ont pas disparu de la planète. Heureusement, il rencontrera Martine et Lisa...

CRITÈRES DE BASE	REMARQUES	
1. Présentation attrayante	Oui- Couverture assez attrayante après un examen attentif.	
2. Récit intéressant et vivant	Oui- Récits des efforts du héros et de ses aventures pour survivre à un désastre nucléaire.	
3. Thèmes et sujets adaptés aux intérêts des jeunes	Oui- Intérêt certain pour les lecteurs sensibilisés aux dangers d'une guerre nucléaire.	
4. Respect des valeurs humaines et morales	Oui- Personnage principal doué de très belles qualités bien mises en valeur.	
5. Texte bien écrit	Oui- Nombreux dialogues au présent facilitant la lecture. Emploi du passé simple dans les descriptions.	
À RETENIR	Oui: X	Non:
CRITÈRES DE LISIBILITÉ	//	
1. Vocabulaire	Simple dans l'ensemble. Pas de termes techniques.	
2. Longueur des phrases	Assez courtes en général.	
3. Écrans linguistiques	Aucun	
4. Supports hors texte	Très peu: couverture et titres des chapitres.	
//////////////////////////	//	
ÉVALUATION GLOBALE	Livre intéressant et d'actualité pouvant intéresser les filles et les garçons. Niveau recommandé: 2e cycle, 5e secondaire.	

TITRE: ... Et la vie par devant
Auteur: Gaveluy, Paule
Éditeur: Éditions Paulines (Collection lectures n° 2)
Année de publication: 1984
Longueur: 104 pages

Résumé
Quinze nouvelles mettant en scène des adolescents et adolescentes dans un contexte contemporain. Chacune aborde un sujet différent en prise directe sur la vie quotidienne. On y traite de sujets aussi variés que le mariage contemporain, les handicapés physiques, l'orientation professionnelle, les premières expériences amoureuses, la quête de l'identité personnelle, etc... Par une approche ouverte et objective, l'auteure cherche et propose des idées et des solutions sans jamais imposer ses opinions personnelles, ce qui permet au lecteur de se former sa propre opinion et d'en arriver à une conclusion personnelle.

CRITÈRES DE BASE	REMARQUES	
1. Présentation attrayante	Oui- Présentation en format de poche aérée. Sommaire et biographie de l'auteur complétant les textes.	
2. Récit intéressant et vivant	Oui- Nouvelles d'un intérêt incontestable pour des adolescents d'aujourd'hui. Sujets adéquats et références au contexte socio-culturel québécois, facteurs d'intégration au mode de vie québécois.	
3. Thèmes et sujets adaptés aux intérêts des jeunes	Oui- Identité personnelle. Choix d'une carrière. Amour, adoption, mariage. Relation professeur/élève. Responsabilité humaine. Handicapés.	
4. Respect des valeurs humaines et morales	Oui- Sujets variés abordés avec beaucoup de tact et de compréhension. Opinions nuancées permettant à l'élève d'acquérir un jugement éclairé.	
5. Texte bien écrit	Oui- Style vivant et accessible. Quinze courtes nouvelles propres à maintenir l'intérêt de l'élève tout au long du livre.	
À RETENIR	Oui: X	Non:
CRITÈRES DE LISIBILITÉ	//////////	
1. Vocabulaire	Simple, précis, varié. Source d'enrichissement pour les élèves.	
2. Longueur des phrases	Courtes, faciles à comprendre. Nombreux dialogues rendant les textes vivants et aérés.	
3. Écarts linguistiques	Non- Système ne présentait aucune difficulté pouvant entraver la compréhension.	
4. Supports hors texte	Oui- Sommaire et biographie de l'auteur.	
//////////	//////////	
ÉVALUATION GLOBALE	Variété des sujets traités dans les quinze nouvelles. On peut exploiter ces textes à différents moments de l'année sans lasser les élèves. Niveau recommandé: 3e (avancés) et 4e secondaire.	

TITRE: Le retour d'Éliane
Auteur: Dufour, Josée
Editeur: Fides
Année de publication: 1988
Longueur: 122 pages

Résumé
Gloria, une jeune fille de 18 ans, gère un immeuble dont une des locataires, Florence, est agente de police. Gloria que l'on essaie
Il arrive à Florence plusieurs "accidents" bizarres. Certains indices persuadent Gloria que l'on essaie arrive chez
de tuer Florence. Entre-temps, Elianne (14 ans) que Gloria avait perdue de vue depuis longtemps arrive chez
celle-ci à l'improviste. Est-ce une coïncidence?

CRITÈRES DE BASE	R E M A R Q U E S	
1. Présentation attrayante	Oui- Couverture typique de roman policier : balustrade brisée d'un balcon d'immeuble, pelle et tache de sang dans la neige.	
2. Récit intéressant et vivant	Oui- Contexte montréalais; progression rapide; nombreux dialogues.	
3. Thèmes et sujets adaptés aux intérêts des jeunes	Oui- Aventure policière mettant en vedettes des jeunes femmes perspicaces et délurées.	
4. Respect des valeurs humaines et morales	Oui- Courage; indépendance, loyauté, débrouillardise. Récompense des bons et punition des méchants.	
5. Texte bien écrit	Oui- Langue simple et réaliste à la manière des jeunes d'aujourd'hui.	
À RETENIR	Oui: X	Non:
CRITÈRES DE LISIBILITÉ	//////////////////////////////	
1. Vocabulaire	Français standard mêlé d'expressions québécoises.	
2. Longueur des phrases	Assez courtes en général.	
3. Écrans linguistiques	Aucun.	
4. Supports hors texte	Oui- Quatre chapitres et conclusion bien indiqués.	
//////////////////////	//////////////////////////////	
ÉVALUATION GLOBALE	Troisième volume de la série Les enquêtes de Gloria. La lecture préalable des deux premiers romans facilitera la compréhension. Niveau recommandé : 2e et 3e secondaire.	

TITRE: L'or de la felouque
Auteur: Thériault, Yves
Éditeur: Hurtubise HMH Jeunesse
Année de publication: 1981
Longueur: 110 pages

Résumé
Quatre jeunes trouvent un trésor et doivent le défendre. De cette découverte et de la lutte qui suit sortira une plus grande aventure encore.

CRITÈRES DE BASE	REMARQUES	
1. Présentation attrayante	Non- Couverture monochrome.	
2. Récit intéressant et vivant	Oui- Chapitres bien définis.	
3. Thèmes et sujets adaptés aux intérêts des jeunes	Oui	
4. Respect des valeurs humaines et morales	Oui	
5. Texte bien écrit	Oui- Style poétique.	
À RETENIR	Oui: X	Non:
CRITÈRES DE LISIBILITÉ		
1. Vocabulaire	Difficile- Vocabulaire de la voile. Poétique.	
2. Longueur des phrases	Courtes.	
3. Écrans linguistiques	Peu.	
4. Supports hors texte	Non	
ÉVALUATION GLOBALE	Niveau recommandé: 5e secondaire.	

4.3 RÉPERTOIRE SUGGÉRÉ POUR LES ÉLÈVES DU 2^{e} CYCLE

TITRE: La Guerre des innocents
Auteur: Graham, Gail
Éditeur: Édition Duculot, Collection Travelling
Année de publication: 1972
Longueur: 164 pages
Traduction du roman américain Cross Fire, Random House Inc., New York

Résumé
Harry, un soldat américain, se retrouve dans la jungle vietnamienne au début de la mousson. Alors qu'il se croit menacé par des ennemis, il découvre quatre enfants, seuls survivants d'un village voisin. Après un moment d'hésitation, ils décident de faire route ensemble à la recherche de secours. Nous les suivons dans leur lutte pour assurer leur survie, mais aucun n'en réchappera.

CRITÈRES DE BASE	REMARQUES	
1. Présentation attrayante	Oui	
2. Récit intéressant et vivant	Oui- Intrigue intéressante, lecteur tenu en suspens.	
3. Thèmes et sujets adaptés aux intérêts des jeunes	Oui- Guerre du Vietnam mettant en présence un soldat américain et quatre enfants vietnamiens.	
4. Respect des valeurs humaines et morales	Oui- Personnages principaux éveillant la compassion des lecteurs; anonymat couvrant les auteurs des bombardements.	
5. Texte bien écrit	Oui	
À RETENIR	Oui: X	Non:
CRITÈRES DE LISIBILITÉ	//	
1. Vocabulaire	Précis, approprié aux thèmes et lieux de l'action; plutôt difficile.	
2. Longueur des phrases	Courtes.	
3. Écrans linguistiques	Peu.	
4. Supports hors texte	Peu nombreux.	
ÉVALUATION GLOBALE	Récit très touchant étudiant les rapports entre des ennemis. Texte facile à lire. Niveau recommandé: 2^{e} cycle.	

TITRE: Le double dans la neige
Auteur: Surcotte, Diane
Éditeur: Éditions Paulines
Année de publication: 1987
Longueur: 102 pages

Résumé
Mystère. Marie-Lou et Francis sont en congé de Noël à la campagne. Des intrus occupent une caverne à flanc de colline. Qui sont-ils et que font-ils? Tout le village est menacé et il faudra beaucoup de ruse et d'audace pour venir à bout de ce complot.

CRITÈRES DE BASE	REMARQUES	
1. Présentation attrayante	Oui	
2. Récit intéressant et vivant	Oui- Beaucoup d'action; deux intrigues menées parallèlement.	
3. Thèmes et sujets adaptés aux intérêts des jeunes	Oui	
4. Respect des valeurs humaines et morales	Oui- Récit non sexiste.	
5. Texte bien écrit	Oui	
À RETENIR	Oui: X	Non:
CRITÈRES DE LISIBILITÉ	//////////	
1. Vocabulaire	Simple.	
2. Longueur des phrases	Courtes.	
3. Écrans linguistiques	Peu.	
4. Supports hors texte	Non, mais chapitres et sous-chapitres numérotés.	
//////////	//////////	
ÉVALUATION GLOBALE	Bon récit d'aventure. Niveau recommandé: 2e cycle.	

TITRE: Titralak, cadet de l'espace
Auteur: Martel, Suzanne
Editeur: Editions Héritage
Année de publication: 1979
Longueur: 282 pages

Résumé
Un extra-terrestre à l'allure féline bouleverse la vie de jeunes amis. De fictif, le drame devient réel quand Titralak a besoin de l'aide de chacun pour retourner sur sa planète.

CRITÈRES DE BASE	REMARQUES	
1. Présentation attrayante	Oui	
2. Récit intéressant et vivant	Oui- Science-fiction	
3. Thèmes et sujets adaptés aux intérêts des jeunes	Oui	
4. Respect des valeurs humaines et morales	Oui	
5. Texte bien écrit	Oui	
À RETENIR	Oui: x	Non:
CRITÈRES DE LISIBILITÉ	//////////	
1. Vocabulaire	Simple.	
2. Longueur des phrases	Courtes.	
3. Écrans linguistiques	Oui	
4. Supports hors texte	Non	
//////////	//////////	
ÉVALUATION GLOBALE	Pour les amateurs de science-fiction. Niveau recommandé: 2e cycle.	

TITRE: Les pistolets de Sans-Atout.
Auteur: Boileau-Narcejac
Éditeur: Les éditions de l'Amitié. G.T. Rageot (Folio junior énigmes)
Année de publication: 1985
Longueur: 158 pages

Résumé
François, en visite chez son ami Bob, en Angleterre, doit élucider le vol de documents secrets. Qui est le voleur? François soupçonne un des membres de la famille. A-t-il raison?

CRITÈRES DE BASE	REMARQUES	
1. Présentation attrayante	Oui	
2. Récit intéressant et vivant	Oui	
3. Thèmes et sujets adaptés aux intérêts des jeunes	Oui- Roman policier mettant en scène de jeunes héros.	
4. Respect des valeurs humaines et morales	Oui	
5. Texte bien écrit	Oui	
À RETENIR	Oui: X	Non:
CRITÈRES DE LISIBILITÉ	//////////////////////////////	
1. Vocabulaire	Certains termes difficiles à comprendre.	
2. Longueur des phrases	Parfois longues.	
3. Écrans linguistiques	Peu.	
4. Supports hors texte	Oui	
//////////////////	//////////////////////////////	
ÉVALUATION GLOBALE	Récit passionnant comme les autres romans de la même collection. Niveau recommandé: 2e cycle.	

TITRE: Faiseurs d'univers (recueil de récits)
Auteur: Klein, Piers, Limak, Dick et autres
Editeur: Gallimard (Folio junior n° 15)
Année de publication: 1984
Longueur: 9 récits de différentes longueurs.

Résumé
Le jeu... le défi de tous les personnages.

CRITÈRES DE BASE	R E M A R Q U E S	
1. Présentation attrayante	Oui	
2. Récit intéressant et vivant	Oui	
3. Thèmes et sujets adaptés aux intérêts des jeunes	Oui- Récits de science-fiction.	
4. Respect des valeurs humaines et morales	Oui	
5. Texte bien écrit	Oui- Il s'agit d'une traduction. Très bien écrit, enivrant, captivant.	
À RETENIR	Oui: X	Non:
CRITÈRES DE LISIBILITÉ	///	
1. Vocabulaire	Assez difficile dans l'ensemble. Vocabulaire peu familier.	
2. Longueur des phrases	Courtes.	
3. Écrans linguistiques	Aucun.	
4. Supports hors texte	Oui	
///////////////////////	///	
ÉVALUATION GLOBALE	Niveau recommandé: 2e cycle	

TITRE: Les parallèles célestes
Auteur: Côté, Denis
Editeur: Hurtubise HMH Jeunesse
Année de publication: 1983
Longueur: 183 pages

Résumé
Sur le chemin de Lambreville où il a obtenu un poste temporaire de professeur de mathématiques, André Jacek, tout comme ses compagnons de voyage, est ébloui par un objet d'une intense luminosité. Jacek passe tous ses moments libres à tenter d'éclaircir le mystère de cette apparition. Dès le départ, il se heurte au silence des habitants de la ville et à l'air peu engageant de son directeur d'école. La situation se corse lorsque le héros est agressé par quatre inconnus qui l'invitent à quitter la ville. Jacek invente alors un stratagème: Simulant un départ, il pénètre dans la forêt. C'est là qu'il vit la plus grande partie de son aventure en compagnie de Julian, un jeune médium, et sous l'autorité du directeur d'école.

CRITÈRES DE BASE	REMARQUES	
1. Présentation attrayante	Oui- Couverture rappelant celle des romans de science-fiction; texte bien aéré.	
2. Récit intéressant et vivant	Oui- Curiosité piquée dès les premières pages du roman; progression de l'intérêt chapitre par chapitre.	
3. Thèmes et sujets adaptés aux intérêts des jeunes	Oui- Sujet: les OVNI; thèmes: espionnage, recherche scientifique, parapsychologie, etc.	
4. Respect des valeurs humaines et morales	Oui- Mais aspect accessoire du roman.	
5. Texte bien écrit	Oui- Écriture soignée : emploi du passé simple, recherche du terme imagé.	
À RETENIR	Oui: X	Non:
CRITÈRES DE LISIBILITÉ	//////////	
1. Vocabulaire	Assez difficile surtout dans les descriptions et les monologues.	
2. Longueur des phrases	Plutôt longues surtout dans les descriptions et les monologues.	
3. Écrans linguistiques	Oui	
4. Supports hors texte	Non- Excepté des chapitres brefs et bien indiqués.	
//////////	//////////	
ÉVALUATION GLOBALE	Oeuvre intéressante. Niveau recommandé : 2^e cycle (élèves avancés).	

TITRE : Des hot-dogs sous le soleil
Auteur : Pierre, Raymond
Éditeur : Québec/Amérique
Année de publication : 1981
Longueur : 165 pages

Résumé
Pendant les vacances d'été, un adolescent de bonne famille a trouvé un premier emploi d'été comme serveur de hot-dogs dans un casse-croûte. On le voit progresser et acquérir une certaine maturité face à ses parents, son patron et aussi son amie.

CRITÈRES DE BASE	REMARQUES	
1. Présentation attrayante	Oui	
2. Récit intéressant et vivant	Oui	
3. Thèmes et sujets adaptés aux intérêts des jeunes	Oui	
4. Respect des valeurs humaines et morales	Oui- Des réserves au sujet des valeurs morales.	
5. Texte bien écrit	Oui	
À RETENIR	Oui : x	Non :
CRITÈRES DE LISIBILITÉ	//////////	
1. Vocabulaire	Simple.	
2. Longueur des phrases	Courtes.	
3. Écrans linguistiques	Peu.	
4. Supports hors texte	Oui- Pas d'illustrations accompagnant le récit, mais chapitres bien indiqués.	
//////////	//////////	
ÉVALUATION GLOBALE	Oeuvre facile à lire et pouvant intéresser les élèves du second cycle. Niveau recommandé : 3e secondaire.	

Titre: Le dernier des raisins
Auteur: Plante, Raymond
Éditeur: Québec/Amérique
Année de publication: 1986
Longueur: 16 pages

Résumé
Un garçon de bonne famille, François Bougeau, tombe follement amoureux d'une fille de sa classe. Contrairement à lui, elle est très sportive. Elle sort avec un autre garçon de l'école. Tout au long de cette année scolaire, il essaiera de la conquérir.

CRITÈRES DE BASE	REMARQUES	
1. Présentation attrayante	Oui	
2. Récit intéressant et vivant	Oui	
3. Thèmes et sujets adaptés aux intérêts des jeunes	Oui	
4. Respect des valeurs humaines et morales	Oui- Des réserves au sujet des valeurs morales: certaines scènes peut-être choquantes pour certains jeunes lecteurs.	
5. Texte bien écrit	Oui	
À RETENIR	Oui: X	Non:
CRITÈRES DE LISIBILITÉ	//////////	
1. Vocabulaire	Simple.	
2. Longueur des phrases	Courtes.	
3. Écrans linguistiques	Peu.	
4. Supports hors texte	Oui	
//////////	//////////	
ÉVALUATION GLOBALE	Thèmes et sujet pouvant intéresser les élèves du second cycle. Niveau recommandé: 3e secondaire.	

TITRE: Les Initiés de la Pointe-aux-cageux
Auteur: De Grosbois, Paul
Éditeur: [illegible] Jeunesse
Année de publication: 1986
Longueur: 117 pages

Résumé
Un groupe de jeunes liés par un secret, les pièces à tout réussissent avec l'aide de quelques adultes, à arrêter des voleurs de bois de la région de l'île Bizard. Il est question de bûcherons, de pitounes, de cageux, de cribes, et aussi de personnages comme Joe Montferrand. Le récit est difficile à comprendre pour ceux à qui cette époque ne serait pas familière.

CRITÈRES DE BASE	REMARQUES	
1. Présentation attrayante	Oui	
2. Récit intéressant et vivant	Oui- Histoire située à l'île Bizard en 1851. Reconstitution intéressante de l'époque à condition d'apprécier.	
3. Thèmes et sujets adaptés aux intérêts des jeunes	Non- Intérêt douteux des jeunes d'aujourd'hui pour les bûcherons et les "pitounes" descendant les rivières. Intérêt possible de certains élèves, cependant.	
4. Respect des valeurs humaines et morales	Oui- Beaucoup d'entraide et de fraternité.	
5. Texte bien écrit	Nombreuses difficultés d'expression dues à la transcription de la langue parlée de l'époque. Ex: C't'un homme ben grand pis ben fort. (p.37)	
À RETENIR	Oui: X	Non:
CRITÈRES DE LISIBILITÉ	//////////////////////////////	
1. Vocabulaire	Nombreux termes empruntés au vieux français. Vocabulaire spécialisé.	
2. Longueur des phrases	Courtes.	
3. Écrans linguistiques	Peu.	
4. Supports hors texte	Oui- Quelques bonnes illustrations accompagnant le récit. Titre et chapitres bien indiqués.	
//////////////////////	//////////////////////////////	
ÉVALUATION GLOBALE	Récit plutôt destiné à des élèves avancés connaissant un peu le vieux français et intéressés par cette époque. Pour des élèves de FLS, récit écrit dans un code autre que celui du français écrit qu'ils connaissent. Niveau recommandé: 3^e ou 4^e secondaire.	

TITRE: L'histoire d'Helen Keller
Auteur: Lorena A. Hickok (collection Folio Junior n° 112 - série plein vent)
Éditeur: Éditions Robert Laffont
Année de publication: 1980
Longueur: 246 pages

Résumé
Récit biographique. Devenue sourde, muette et aveugle à deux ans après une congestion cérébrale, Helen vit dans un état végétatif auprès de ses parents impuissants et résignés. L'arrivée d'Ann Sullivan, de l'Institut Perkins pour les enfants aveugles, changera le cours de son existence après une période d'adaptation difficile. Helen s'ouvrira au monde, poursuivra des études universitaires et deviendra célèbre dans le monde entier avant de mourir très âgée.

CRITÈRES DE BASE	REMARQUES	
1. Présentation attrayante	Oui- Format de poche de maniement facile. Texte accompagné d'un alphabet manuel et braille.	
2. Récit intéressant et vivant	Oui- Récit relatant les grandes étapes de la vie et de la carrière d'Helen Keller, propre à sensibiliser les jeunes aux épreuves terribles et à l'isolement des personnes handicapées.	
3. Thèmes et sujets adaptés aux intérêts des jeunes	Oui- Conditions de vie des personnes handicapées physiques. Courage d'un individu durement frappé. Infirmités surmontées et adaptation à un monde inadéquat.	
4. Respect des valeurs humaines et morales	Oui- Exaltation du courage d'un individu surmontant contre toute attente, ses multiples infirmités et s'affirmant comme un être humain extraordinaire de ténacité et de volonté.	
5. Texte bien écrit	Oui- Texte écrit dans un français clair, simple, dénué de longueurs ou de difficultés majeures. Parfaitement lisible.	
À RETENIR	Oui: X	Non:
CRITÈRES DE LISIBILITÉ	//////////	
1. Vocabulaire	Simple dans l'ensemble - Usage du dictionnaire recommandé à l'occasion.	
2. Longueur des phrases	Assez courtes. Aucune accumulation inutile d'adjectifs ou d'adverbes. Aucune lourdeur.	
3. Écrans linguistiques	Oui- Certaines descriptions des étapes de l'apprentissage d'Helen Keller nécessiteront une attention particulière.	
4. Supports hors texte	Oui- Illustration représentant l'héroïne et les sens atteints. Alphabet manuel et braille.	
//////////	//////////	
ÉVALUATION GLOBALE	Type de récit toujours d'actualité s'adressant à des élèves intéressés par les conditions de vie des personnes handicapées. Niveau recommandé : 3e et 4e secondaire.	

TITRE: Le rendez-vous du désert
Auteur: Pelletier, Francine
Editeur: Editions Paulines, Collection Jeunesse (science-fiction)
Année de publication: 1987
Longueur: 127 pages

Résumé
Une jeune fille de 14 ans quitte sa ferme. Elle traverse le désert où elle affronte mille aventures. La recherche d'une source sera la recherche d'elle-même.

CRITÈRES DE BASE	REMARQUES	
1. Présentation attrayante	Oui- Belle couverture. Gros caractères.	
2. Récit intéressant et vivant	Oui- Plein d'imprévu. Un épisode dramatique dans chaque partie de chapitre.	
3. Thèmes et sujets adaptés aux intérêts des jeunes	Oui- Science-fiction. Recherche d'un secret.	
4. Respect des valeurs humaines et morales	Oui	
5. Texte bien écrit	Oui- Texte classique en trois parties.	
À RETENIR	Oui: X	Non:
CRITÈRES DE LISIBILITÉ	//////////////////////////////	
1. Vocabulaire	Vocabulaire recherché et assez difficile. Récit au passé simple.	
2. Longueur des phrases	Courtes.	
3. Écrans linguistiques	Peu.	
4. Supports hors texte	Non- Mais courts chapitres divisés en petites sections et trois parties bien indiquées.	
//////////////////////	//////////////////////////////	
ÉVALUATION GLOBALE	Niveau recommandé : 3^e ou 4^e secondaire.	

TITRE: Nocturnes pour Ariane
Auteur: Côté, Denis
Éditeur: Québec/Amérique
Année de publication: 1987
Longueur: 206 pages

Résumé
A travers des péripéties dramatiques, deux jeunes de 16 et 17 ans tentent de survivre dans une ville imaginaire où les policiers exercent leur cruauté sur les jeunes et les emprisonnent facilement. Ils ont déjà pris un des deux héros et lui ont coupé les deux bras parce qu'il jouait de la guitare dans un parc public. Son ami, spécialiste en électronique, aimerait lui confectionner des prothèses pour qu'il puisse jouer de nouveau de la guitare. Mais il y a cette drogue essentielle à leur vie, comment être certain de toujours en avoir? Ariane arrivera-t-elle à leur rendre l'espoir?

CRITÈRES DE BASE	REMARQUES	
1. Présentation attrayante	Oui- Sens de l'illustration de la couverture révélé seulement à la fin du récit.	
2. Récit intéressant et vivant	Oui- Mais lenteur du début due à l'obscurité de certains éléments. Récit et personnages bouleversants une fois les éléments mis en place.	
3. Thèmes et sujets adaptés aux intérêts des jeunes	Oui- Adolescence, survie, drogues, amitié, musique et mort.	
4. Respect des valeurs humaines et morales	Récit sollicitant la sympathie du lecteur pour les héros, leurs difficultés et leurs objectifs.	
5. Texte bien écrit	Oui- Nombreux dialogues donnant un bon rythme au récit.	
À RETENIR	Oui: X	Non:
CRITÈRES DE LISIBILITÉ	//////////	
1. Vocabulaire	Simple, certains mots inventés par l'auteur.	
2. Longueur des phrases	Courtes. Phrases descriptives et dialogues écrits simplement.	
3. Écrans linguistiques	Très peu.	
4. Supports hors texte	Très peu. Récit divisé en six chapitres avec un titre très court pour chacun.	
//////////	//////////	
ÉVALUATION GLOBALE	Récit tiré de l'imaginaire, avec des personnages très attachants et une intrigue bouleversante. Assez facile à lire pour lecteurs moyens. Niveau recommandé : 3e et 4e secondaire.	

TITRE : Les os de l'Ange-aux-Mouques
Auteur : Turgette, Diane
Éditeur : Les Éditions La Liberté Inc.
Année de publication : 1985
Longueur : 154 pages

Résumé
Trois adolescents gaspésiens vivent un été mémorable quand ils rencontrent le mystérieux M.Simon et font, sur la plage, une découverte extraordinaire. Par le biais d'une aventure, le roman fait connaître aux lecteurs cette région magnifique de la Gaspésie.

CRITÈRES DE BASE	REMARQUES	
1. Présentation attrayante	Oui- Sur la couverture, peinture représentant un paysage gaspésien: au premier plan, un terrain sur une haute colline et, au loin, trois jeunes sur une plage.	
2. Récit intéressant et vivant	Oui- Personnages intrigants et aventure hors de l'ordinaire.	
3. Thèmes et sujets adaptés aux intérêts des jeunes	Oui- Préservation de l'environnement; conflit des générations; esprit d'équipe; courage et persévérance.	
4. Respect des valeurs humaines et morales	Oui- Approche très positive des thèmes: difficultés aplanies et finalement résolues au mieux.	
5. Texte bien écrit	Oui- Français standard	
À RETENIR	Oui: x	Non:
CRITÈRES DE LISIBILITÉ	//////////	
1. Vocabulaire	Difficulté de certains termes. Plusieurs néologismes (mer, pêche, vie à la campagne.)	
2. Longueur des phrases	Courtes en général, sauf exceptions.	
3. Écrans linguistiques	Très peu.	
4. Supports hors texte	Oui- Quelques illustrations. Lexique des mots régionaux. Titres de chapitres indiqués.	
//////////	//////////	
ÉVALUATION GLOBALE	Lecture assez facile et très enrichissante. Niveau recommandé : 1e (avancés) ou 4e secondaire.	

TITRE: J'ai besoin de personne
Auteur: Cantin, Reynald
Éditeur: Québec/Amérique
Année de publication: 1987
Longueur: 226 pages

Résumé
Une adolescente arrive en 3e secondaire d'une nouvelle polyvalente de Québec et trouve l'adaptation un peu difficile. Puis, elle se fait des amis et vit avec eux et sa famille une aventure excitante mais un peu difficile à traverser qui lui fera mieux comprendre le monde des adultes et les problèmes des jeunes.

CRITÈRES DE BASE	R E M A R Q U E S	
1. Présentation attrayante	Oui	
2. Récit intéressant et vivant	Oui	
3. Thèmes et sujets adaptés aux intérêts des jeunes	Oui	
4. Respect des valeurs humaines et morales	Oui	
5. Texte bien écrit	Oui	
À RETENIR	Oui: x	Non:
CRITÈRES DE LISIBILITÉ	//////////	
1. Vocabulaire	Simple.	
2. Longueur des phrases	Courtes en général, sauf exceptions.	
3. Écrans linguistiques	Oui	
4. Supports hors texte	Non	
//////////	//////////	
ÉVALUATION GLOBALE	Oeuvre intéressante pour les élèves du second cycle. Certaines difficultés linguistiques. Niveau recommandé : 4e secondaire.	

TITRE: Alerte, ce soir à 22 heures
Auteur: Gaudreault-Labrecque, Madeleine
Editeur: HMH Jeunesse (collection: les aventures de Michel Labre)
Année de publication: 1979
Longueur: 153 pages

Résumé
Les deux héros, Michel Labre et Alain Berger, tentent de découvrir pourquoi les habitants de Gaspé sont terrorisés. Ils veulent aussi tenter d'expliquer les accidents d'avion et de bâteau loin de Gaspé. Grâce à leur courage et à celui de leur amie Geneviève, ils réussiront à démanteler un réseau international de contrebande de pétrole.

CRITÈRES DE BASE	REMARQUES	
1. Présentation attrayante	Oui- Gros caractères typographiques et texte bien espacé.	
2. Récit intéressant et vivant	Oui- Intrigue captivante dès le début et intérêt soutenu jusqu'à la fin.	
3. Thèmes et sujets adaptés aux intérêts des jeunes	Oui- Bonne intrigue, parfois compliquée mais prenante. Héros adultes, ne nuisent pourtant pas au plaisir de la lecture.	
4. Respect des valeurs humaines et morales	Oui- Respect des autres et entraide.	
5. Texte bien écrit	Oui- Utilisation du passé simple, d'où une lecture un peu plus difficile. Texte cependant très accessible.	
À RETENIR	Oui: X	Non:
CRITÈRES DE LISIBILITÉ	//////////////////////////////	
1. Vocabulaire	Simple.	
2. Longueur des phrases	Courtes. Nombreux dialogues.	
3. Écrans linguistiques	Très peu.	
4. Supports hors texte	Oui- Couverture et 26 chapitres sans titre.	
//////////////	//////////////////////////////	
ÉVALUATION GLOBALE	Roman policier qui intéressera les jeunes (les garçons en particulier). Tiré d'une collection Les aventures de Michel Labre. Pour lecteurs moyens. Niveau recommandé : 4e et 5e secondaire.	

TITRE: Gueule-de-Loup
Auteur: Gaudreault-Labrecque, Madeleine
Editeur: HMH, Jeunesse (collection: les aventures de Michel Labre)
Année de publication: 1985
Longueur: 164 pages

Résumé
Les deux héros, Michel Labre et Alain Berger, mènent une enquête que leur a confiée le directeur de leur ancien collège. Lorsque ce dernier se fait assassiner, nos deux compagnons sont emprisonnés et accusés du meurtre. Leur collègue, Geneviève, prend alors la relève et poursuit l'enquête.

CRITÈRES DE BASE	REMARQUES	
1. Présentation attrayante	Oui- Gros caractères typographiques et texte bien espacé.	
2. Récit intéressant et vivant	Oui- Bonne intrigue tenant en haleine du début à la fin.	
3. Thèmes et sujets adaptés aux intérêts des jeunes	Oui- Malgré une intrigue mettant en scène surtout des adultes et un sujet les concernant.	
4. Respect des valeurs humaines et morales	Oui.	
5. Texte bien écrit	Oui- Utilisation du passé simple et de l'imparfait. Texte cependant accessible.	
À RETENIR	Oui: X	Non:
CRITÈRES DE LISIBILITÉ	//////////	
1. Vocabulaire	Simple.	
2. Longueur des phrases	Courtes. Nombreux dialogues.	
3. Écrans linguistiques	Très peu.	
4. Supports hors texte	Oui- Couverture et 16 chapitres sans titre.	
//////////	//////////	
ÉVALUATION GLOBALE	Bonne intrigue policière. Intéressant pour les filles aussi. Pour lecteurs moyens. Niveau recommandé : 4e et 5e secondaire.	

TITRE: Ces enfants de ma vie
Auteur: Roy, Gabrielle
Éditeur: Éditions Stanké (Collection Québec 10/10 n° 66)
Année de publication: 1983
Longueur: 212 pages

Résumé
Six nouvelles d'inspiration autobiographique relatant certains événements qui ont marqué la vie obscure d'une jeune institutrice dans le Manitoba des années '30. Chaque nouvelle est consacrée à la relation de la jeune femme avec un élève en particulier, que ce soit le jeune Russe Demetrioff doué pour la calligraphie bien qu'il ne soit pas des plus brillants ou Nil le jeune Ukrainien à la voix merveilleuse et qui apprend les chants de son pays, seules bribes de son héritage culturel. Toutes ces péripéties ont pour toile de fond le Manitoba de la Grande Dépression, la pauvreté, les immigrants de toute origine et la plaine; toutes choses que l'auteur sait décrire...

CRITÈRES DE BASE	REMARQUES	
1. Présentation attrayante	Oui- Format de poche complété par une notice biographique de l'auteur, un résumé des six nouvelles et un dossier contenant des essais critiques.	
2. Récit intéressant et vivant	Oui- Assimilation facile, pour tout lecteur des événements, des anecdotes rapportées et des sentiments éprouvés. Péripéties et personnages attachants.	
3. Thèmes et sujets adaptés aux intérêts des jeunes	Oui- Relation enfance/vie adulte. Relation professeur/élève. Adaptation des enfants de familles d'immigrants. Phénomène de l'immigration dans l'Ouest canadien dans les années '30.	
4. Respect des valeurs humaines et morales	Oui- Très grand respect pour les valeurs de l'enfance, de la famille, de l'identité personnelle, de l'intégrité et de la charité humaine.	
5. Texte bien écrit	Oui- Écriture classique. Compréhension exemplaire de la vérité du cœur humain. Justesse de l'observation des sentiments comme des paysages.	
À RETENIR	Oui: X	Non:
CRITÈRES DE LISIBILITÉ	//////////	
1. Vocabulaire	Simple, juste, précis - Approprié aux nuances des sentiments et à l'intensité des émotions.	
2. Longueur des phrases	Assez courtes et bien découpées, maintenant un rythme constant.	
3. Écrans linguistiques	Peu- La syntaxe ne pose aucune difficulté majeure. L'écriture de l'auteure est simple et rigoureuse.	
4. Supports hors texte	Oui- Courte biographie de l'auteure. Résumé de l'intrigue. Bibliographie. Essais critiques.	
//////////	//////////	
ÉVALUATION GLOBALE	Le particulier atteint l'universel dans cette description de la vie quotidienne obscure d'une jeune institutrice manitobaine et de ses élèves. Histoire racontée avec passion, tendresse et beaucoup d'humour. Niveau recommandé: 4e (avancés) et 5e secondaire.	

TITRE : Salut Galarneau!
Auteur : Godbout, Jacques
Editeur : Editions du Seuil
Année de publication : 1967
Longueur : 154 pages

Résumé
François Galarneau, homme heureux et libre, vend ses hot-dogs sur le bord de la route. Il décide d'écrire un roman : il prend alors conscience de son aliénation. Sa frustration et sa révolte, exacerbées par le départ de son amie, l'enferment dans un isolement volontaire dont il sort, cependant en découvrant que la création littéraire est un outil de communication qui se nourrit de la vie.

CRITÈRES DE BASE	REMARQUES	
1. Présentation attrayante	Oui- Format de poche pratique, caractères typographiques faciles à lire et chapitres courts permettant la lecture en plusieurs étapes.	
2. Récit intéressant et vivant	Oui- Récit à la première personne fait par Galarneau. Dimension particulière et universelle de son existence, de ses rêves, de ses frustrations et de sa révolte contre le système social et les valeurs établies.	
3. Thèmes et sujets adaptés aux intérêts des jeunes	Oui- Révolte contre le système social. Quête d'une identité personnelle. Satire de l'assimilation des Québécois. Critique de l'impérialisme américain et de la société de consommation.	
4. Respect des valeurs humaines et morales	Une certaine irrévérence face aux symboles religieux et à la religion en général s'expliquant par le contexte anarchique de l'époque; attitude illustrant la révolte contre les valeurs établies et toute forme d'autorité morale.	
5. Texte bien écrit	Oui- Style incisif, direct, humoristique, tendre, parfois franchement méchant, mais toujours drôle, juste et bien rythmé.	
À RETENIR	Oui : X	Non :
CRITÈRES DE LISIBILITÉ	//	
1. Vocabulaire	Présence de mots appartenant au vocabulaire québécois et de certains gros mots marquant la frustration du narrateur.	
2. Longueur des phrases	Assez courtes en général. Rythme imitant le débit plus rapide de la langue parlée.	
3. Écrans linguistiques	Peu- Les phrases étant bien découpées, bien rythmées, la syntaxe ne pose pas de problème majeur une fois qu'on s'est habitué au rythme du narrateur.	
4. Supports hors texte	Non	
//////////////////////	//	
ÉVALUATION GLOBALE	Les nombreuses références socio-culturelles permettront au lecteur de se familiariser avec la sensibilité et la mentalité d'une société québécoise en crise au cours des années 60 et 70. Niveau recommandé : 4e (avancés) et 5e secondaire.	

TITRE: Alice vous fait dire bonsoir
Auteur: Jasmin, Claude
Éditeur: Éditions Leméac (Collection roman québécois nº 102)
Année de publication: 1986
Longueur: 142 pages

Résumé
L'inspecteur Asselin, chargé d'espionner une famille d'Outremont, ignore le but de l'enquête. Après l'empoisonnement de deux personnes, il découvre que tous ces gens, membres d'une organisation pourchassent les criminels nazis à travers le monde, ont réussi à dépister une ancienne gardienne de camp dont la famille s'est installée juste derrière leur résidence. Le dénouement est aussi dramatique qu'imprévu.

CRITÈRES DE BASE	REMARQUES	
1. Présentation attrayante	Oui- Couverture permettant la localisation géographique de l'intrigue.	
2. Récit intéressant et vivant	Oui- Enquête policière dont le héros ignore le but. Emploi de la première personne favorisant la complicité narrateur/lecteur.	
3. Thèmes et sujets adaptés aux intérêts des jeunes	Oui- Sort tragique des rescapés des camps de concentration nazis, condamnés à l'exil. Obsession du passé chez les survivants, illustrée par la poursuite des criminels de guerre à travers le monde.	
4. Respect des valeurs humaines et morales	Oui- Sujet traité avec compréhension, objectivité et retenue: Séquelles laissées par la 2e Guerre mondiale chez les survivants des camps de concentration nazis hantés par le passé.	
5. Texte bien écrit	Oui- Style simple et vivant. Humour. Suspense soigneusement maintenu jusqu'au dénouement.	
À RETENIR	Oui: x	Non:
CRITÈRES DE LISIBILITÉ	//////////////////////////////	
1. Vocabulaire	Simple, précis - Français standard parfois mêlé d'expressions québécoises.	
2. Longueur des phrases	Assez courtes en général. Enchaînement continu.	
3. Écrans linguistiques	Étant donné que les phrases sont en général très courtes, la syntaxe ne pose pas de difficultés majeures.	
4. Supports hors texte	Non	
//////////////////////	//////////////////////////////	
ÉVALUATION GLOBALE	Roman policier. Intrigue complexe, exigeant du lecteur patience et concentration. Niveau recommandé: 4e et 5e secondaire.	

TITRE: Aaron
Auteur: Thériault, Yves
Editeur: Editions Les Quinze (Collection Québec 10/10)
Année de publication: 1986
Longueur: 157 pages

Résumé
Après la mort de ses parents, Aaron est élevé par son grand-père, le tailleur Moïshe. Devenu adolescent, il se remet en question. À la recherche de son identité et de nouvelles valeurs, il rencontre Vladia, jeune juive résolument moderne et matérialiste. Rejetant le monde incarné par Moïshe, Aaron s'arrachera à jamais à ses racines et à l'affection du vieil homme afin d'accéder à un statut social supérieur et à l'indépendance.

CRITÈRES DE BASE	REMARQUES	
1. Présentation attrayante	Oui- Texte accompagné d'une notice biographique de l'auteur, d'un résumé de l'intrigue, complété d'essais critiques sur le roman.	
2. Récit intéressant et vivant	Oui- D'un intérêt certain pour les jeunes, surtout ceux qui sont issus de parents immigrés et d'origines ethniques diverses. Bonne illustration des problèmes d'adaptation et des sacrifices consentis.	
3. Thèmes et sujets adaptés aux intérêts des jeunes	Oui- Remise en question des valeurs traditionnelles par les jeunes. Conflit des générations. Difficulté d'adaptation des ethnies à la culture nord-américaine.	
4. Respect des valeurs humaines et morales	Constat désabusé sur le rejet des valeurs prônées par l'orthodoxie juive et son héritage culturel. Dénonciation des appâts du matérialisme.	
5. Texte bien écrit	Oui- Langue simple, claire, directe mais aussi très rigoureuse. Observation intelligente et lucide des problèmes ethniques face aux exigences du monde moderne dans le domaine de l'adaptation sociale.	
À RETENIR	Oui: X	Non:
CRITÈRES DE LISIBILITÉ	//////////	
1. Vocabulaire	Simple, juste et précis. Expressions liées à la tradition judaïque à chercher.	
2. Longueur des phrases	Assez courtes. Aucune longue description.	
3. Écrans linguistiques	Peu- La syntaxe est simple. On ne retrouve pas de phrases complexes pouvant poser des problèmes de compréhension.	
4. Supports hors texte	Oui- Une courte biographie de l'auteur. Résumé de l'intrigue. Essais critiques.	
//////////	//////////	
ÉVALUATION GLOBALE	Le conflit des générations qu'on retrouve dans tous les groupes de la société et la critique du matérialisme devraient intéresser les élèves du second cycle. Niveau recommandé : 4e et 5e secondaire.	

TITRE: Le blé en herbe
Auteur: Colette
Editeur: Editions Garnier Flammarion nº 218
Année de publication: 1969
Longueur: 188 pages

Résumé
Depuis l'enfance, les vacances familiales réunissent Phil et Vinca sur une plage bretonne. À l'adolescence, l'éveil du désir sexuel, les exigences des sens les rapprochent tout en les opposant en un médiocre combat et les éloignent définitivement des jeux innocents de l'enfance. Non sans souffrance ni révolte, Vinca observe Phil excité par l'apparition dans sa vie d'une femme d'âge mûr qui l'initiera à la vie amoureuse.

CRITÈRES DE BASE	REMARQUES	
1. Présentation attrayante	Oui- Texte accompagné d'une notice biographique de l'auteure, d'une bibliographie, d'une introduction et d'une table des matières.	
2. Récit intéressant et vivant	Oui- Intérêt évident pour les adolescents troublés et incertains face à l'éveil de leur sexualité.	
3. Thèmes et sujets adaptés aux intérêts des jeunes	Relations adolescents/adolescentes, adolescent/femme d'âge mûr. Insécurité, métamorphoses de l'adolescence.	
4. Respect des valeurs humaines et morales	Roman traitant avec tact et sensibilité de la sexualité chez les adolescents et du sujet délicat, et encore tabou de nos jours dans certains milieux, de la relation entre une femme d'âge mûr et un adolescent.	
5. Texte bien écrit	Oui- À travers une langue à la fois riche et accessible, évocation de toutes les nuances des sensations et des sentiments humains.	
À RETENIR	Oui: X	Non:
CRITÈRES DE LISIBILITÉ	//////////	
1. Vocabulaire	Simple, direct, juste et précis. Aucune difficulté importante.	
2. Longueur des phrases	Courtes, directes et pourtant riches en images et sensations variées.	
3. Écrans linguistiques	Peu- La syntaxe ne présente aucune complication pouvant entraver la compréhension du texte.	
4. Supports hors texte	Oui- Notice biographique de l'auteure. Bibliographie. Introduction. Table des matières.	
//////////	//////////	
ÉVALUATION GLOBALE	Ce roman plaira aux étudiants des deux sexes directement concernés par les bouleversements du cœur à l'adolescence et l'éveil des sens. Niveau recommandé: 4e, (surtout) 5e secondaire.	

TITRE: Fugue d'été
Auteur: Lagnart, Brigitte
Editeur: L'école des loisirs, Paris
Année de publication: 1985
Longueur: 120 pages

Résumé
Zoé, jeune Parisienne de 15 ans, se fait une nouvelle amie, Jo, qui l'invite à passer les vacances d'été en Normandie. Zoé y partagera la vie de toute la famille, découvrira les problèmes de chacun et fera la connaissance d'un étrange garçon, son premier amour.

CRITÈRES DE BASE	REMARQUES	
1. Présentation attrayante	Oui- Couverture de tons pastel évoquant les vacances.	
2. Récit intéressant et vivant	Oui- De nombreux dialogues, des descriptions et quelques retours en arrière.	
3. Thèmes et sujets adaptés aux intérêts des jeunes	Oui- Problèmes d'adolescents: éveil des sens, sexualité, amitié, relation parents/enfants, divorce, études.	
4. Respect des valeurs humaines et morales	Situations du roman se prêtant à la discussion en groupe. Certains problèmes soulevés de façon réaliste mais avec sensibilité.	
5. Texte bien écrit	Oui- À noter cependant le contexte français du vocabulaire et de certaines expressions.	
À RETENIR	Oui: x	Non:
CRITÈRES DE LISIBILITÉ	//////////	
1. Vocabulaire	Mots, expressions et contexte typiquement français et peu familiers à beaucoup de lecteurs québécois.	
2. Longueur des phrases	Longues parfois.	
3. Écrans linguistiques	Très nombreux.	
4. Supports hors texte	Non- Chapitres de longueur inégale et mal indiqués.	
//////////	//////////	
ÉVALUATION GLOBALE	Lecture agréable, mais assez difficile. Plaît beaucoup aux filles. Niveau recommandé: 4e et 5e secondaire.	

TITRE: Un sac de billes
Auteur: Joffo, Joseph
Editeur: Editions Lattès, Livre de Poche
Année de publication: 1973
Longueur: 380 pages

Résumé
Paris 1941. Sous l'occupation allemande, deux frères de dix et douze ans doivent franchir la ligne de démarcation sans papiers pour rejoindre leurs frères aînés déjà en zone libre. Les péripéties de ce voyage à travers la France sont racontées avec humour en dépit du danger omniprésent.

CRITÈRES DE BASE	REMARQUES	
1. Présentation attrayante	Oui- Sur la couverture, image d'un jeune Juif portant l'étoile jaune.	
2. Récit intéressant et vivant	Oui- Humour, spontanéité, aventure, émotion et douleur aussi --une histoire vécue pendant la guerre. Très vivant.	
3. Thèmes et sujets adaptés aux intérêts des jeunes	Oui- Danger omniprésent. Aventures dans des régions inconnues. Risques mortels de la moindre imprudence dans le contexte de l'occupation allemande en France.	
4. Respect des valeurs humaines et morales	Oui- Amour fraternel; esprit de famille; courage; débrouillardise; racisme sous-jacent dont l'auteur démontre l'injustice flagrante.	
5. Texte bien écrit	Oui- Mais difficulté liée au contexte français.	
À RETENIR	Oui: X	Non:
CRITÈRES DE LISIBILITÉ	//////////////////////////////	
1. Vocabulaire	Termes d'argot et mots peu familiers à beaucoup de lecteurs québécois.	
2. Longueur des phrases	Souvent longues.	
3. Écrans linguistiques	Très nombreux.	
4. Supports hors texte	Oui- Chapitres numérotés. Biographie de l'auteur, résumé de l'intrigue.	
//////////////////////	//////////////////////////////	
ÉVALUATION GLOBALE	Un livre captivant bon pour lecteurs habiles. Niveau recommandé: 4e et 5e secondaire.	

TITRE : La Sablière - Mario
Auteur : Jasmin, Claude
Éditeur : les Éditions Leméac inc.
Année de publication: 1986
Longueur: 212 pages

Résumé
Les jeux, dans une carrière de sable, de deux frères dont l'un éprouve des difficultés d'apprentissage. Alors que Mario (10 ans) ne vit que pour continuer les guerres et les conquêtes, Clovis (15 ans) passe progressivement du monde de l'enfance à celui de l'adolescence et de l'amour. Il reste cependant toujours attaché à Mario : il n'hésitera pas à faire une fugue avec lui pour le délivrer d'une institution pour enfants handicapés.

CRITÈRES DE BASE	REMARQUES	
1. Présentation attrayante	Oui- Couverture reproduisant une scène du film tiré du roman.	
2. Récit intéressant et vivant	Oui- Intérêt certain pour les jeunes encore assez proches du monde imaginaire des jeux de l'enfance.	
3. Thèmes et sujets adaptés aux intérêts des jeunes	Oui- Jeux de guerres et de conquêtes. Lieux et noms exotiques. Amitié profonde. Refus d'un enfant marginal, etc.	
4. Respect des valeurs humaines et morales	Oui- Admirable complicité entre deux frères et, tout à la fois, incompréhension et sollicitude de la famille.	
5. Texte bien écrit	Oui- Texte très poétique. Atmosphère onirique. Difficile pour les lecteurs non expérimentés.	
À RETENIR	Oui: X	Non:
CRITÈRES DE LISIBILITÉ	//////////	
1. Vocabulaire	Termes poétiques et rares ou imagés.	
2. Longueur des phrases	Courtes.	
3. Écrans linguistiques	Nombreux.	
4. Supports hors texte	Oui- Peu nombreux: chapitres et sous-chapitres numérotés.	
//////////	//////////	
ÉVALUATION GLOBALE	Excellent roman pour les élèves aimant la lecture, la poésie et la fantaisie. Niveau recommandé : 5e secondaire.	

TITRE: Rose-Rouge
Auteur: Poliak, Vera
Editeur: Les quinze
Année de publication: 1981
Longueur: 235 pages

Résumé
Une femme de 40 ans revit son passé et tente d'y trouver les raisons de son inadaptation à la vie.

CRITÈRES DE BASE	REMARQUES	
1. Présentation attrayante	Non	
2. Récit intéressant et vivant	Oui- Mais manque d'action.	
3. Thèmes et sujets adaptés aux intérêts des jeunes	Non- Belle fresque de l'après-guerre.	
4. Respect des valeurs humaines et morales	Oui	
5. Texte bien écrit	Oui- Style imagé, vivant.	
À RETENIR	Oui: X	Non:
CRITÈRES DE LISIBILITÉ	//////////	
1. Vocabulaire	Oui- Mais beaucoup de figures de style.	
2. Longueur des phrases	Courtes.	
3. Écrans linguistiques	Oui	
4. Supports hors texte	Non	
//////////	//////////	
ÉVALUATION GLOBALE	Livre pour adultes. Pourrait être exploité avec des élèves très mûrs. Niveau recommandé: 5e secondaire.	

TITRE: Les enfants du bonhomme dans la lune
Auteur: Carrier, Roch
Editeur: Stanké - Contes 10/10
Année de publication: 1978
Longueur: 171 pages

Résumé
Dans chacun des vingt contes, l'auteur revit un souvenir de son enfance à Sainte-Justine dans la Beauce. Des personnages hauts en couleur et des scènes de la vie quotidienne nous sont présentés à travers l'innocence d'un enfant.

CRITÈRES DE BASE	REMARQUES	
1. Présentation attrayante	Oui- Couverture cocasse pleine d'humour et de fantaisie.	
2. Récit intéressant et vivant	Oui- Contes courts, très drôles et tout à fait lisibles.	
3. Thèmes et sujets adaptés aux intérêts des jeunes	Oui- Confrontation aux réalités de la vie québécoise des années 40 et 50: Duplessis, l'Eglise catholique, les anglophones...	
4. Respect des valeurs humaines et morales	Oui- Souvenirs personnels racontés avec fraîcheur et innocence - il y avait la pauvreté et l'ignorance mais malgré tout, on était heureux.	
5. Texte bien écrit	Oui- Donne envie de lire les autres oeuvres de Carrier.	
À RETENIR	Oui: X	Non:
CRITÈRES DE LISIBILITÉ	//////////////////////////////	
1. Vocabulaire	Des mots difficiles.	
2. Longueur des phrases	Souvent longues.	
3. Écrans linguistiques	Assez nombreux.	
4. Supports hors texte	Oui- "Dossier" avec un mot de l'auteur et des extraits de la critique.	
//////////////////////	//////////////////////////////	
ÉVALUATION GLOBALE	Lecture assez difficile mais divertissante et intéressante. Niveau recommandé : 5e secondaire.	

TITRE: Mauve et autres nouvelles
Auteurs: Cinq auteurs différents
Editeur: Editions Paulines
Année de publication: 1988
Longueur: 94 pages

Résumé
Ces cinq nouvelles racontent l'histoire de Mauve, le jeune malade, celle de Philippe en proie au malaise lors des retrouvailles avec son père sorti de prison, celle d'Elise, la drôle de fille, celle de Nunzia, la jeune élève pas très jolie et enfin l'histoire de l'évasion d'une prison à sécurité maximale.

CRITÈRES DE BASE	REMARQUES	
1. Présentation attrayante	Oui- Cependant, impossibilité d'illustrer sur la couverture les cinq nouvelles du recueil.	
2. Récit intéressant et vivant	Oui- Incitation à la poursuite de la lecture de quatre nouvelles sur cinq.	
3. Thèmes et sujets adaptés aux intérêts des jeunes	Oui- Personnages principaux, en général, adolescents. Actualité de leurs préoccupations.	
4. Respect des valeurs humaines et morales	Oui- Mise en évidence des valeurs morales et humaines profondes de la société d'aujourd'hui.	
5. Texte bien écrit	Oui- Textes en général assez courts et bien écrits.	
À RETENIR	Oui: X	Non:
CRITÈRES DE LISIBILITÉ	//////////	
1. Vocabulaire	Simple dans l'ensemble.	
2. Longueur des phrases	Courtes. Quelques phrases descriptives cependant plus longues.	
3. Écrans linguistiques	Très peu.	
4. Supports hors texte	Peu: couverture et titre de chacune des nouvelles.	
//////////	//////////	
ÉVALUATION GLOBALE	Petit recueil de nouvelles pouvant satisfaire les intérêts de jeunes lecteurs sans les astreindre à des lectures rebutantes. Niveau recommandé : secondaire début 2e cycle, 3e secondaire	

TITRE: Coeurs maladroits et autres nouvelles
Auteurs: Cinq auteurs différents
Éditeur: Éditions Paulines
Année de publication: 1988
Longueur: 104 pages

Résumé
Les cinq nouvelles racontent l'histoire de Julien le mal-aimé, les aventures d'une jeune fille à la recherche de son frère enlevé par une tribu africaine, les péripéties d'un premier rendez-vous amoureux, l'expédition d'un vaisseau spatial cherchant à déterminer les raisons de la destruction d'une station sur Vénus et enfin la déception de Sylvie, attristée par la défection de son ami pour l'escorter à une soirée d'Halloween.

CRITÈRES DE BASE	REMARQUES	
1. Présentation attrayante	Oui- Couverture intéressante.	
2. Récit intéressant et vivant	Oui- Récits intéressants malgré la bizarrerie apparente des deux premiers, surtout au début.	
3. Thèmes et sujets adaptés aux intérêts des jeunes	Oui- Surtout les trois dernières nouvelles.	
4. Respect des valeurs humaines et morales	Oui- Thèmes développés : l'amour, l'amitié, l'entraide, etc.	
5. Texte bien écrit	Oui- Cependant, certaines descriptions pouvant lasser le lecteur.	
À RETENIR	Oui: X	Non:
CRITÈRES DE LISIBILITÉ	//////////	
1. Vocabulaire	Simple, facile à comprendre.	
2. Longueur des phrases	Assez courtes. Nombreux dialogues.	
3. Écrans linguistiques	Très peu.	
4. Supports hors texte	Peu: couverture et titre de chacune des nouvelles.	
//////////	//////////	
ÉVALUATION GLOBALE	Recueil de nouvelles intéressant adapté aux besoins d'élèves assez peu disposés à lire du français. Niveau recommandé : fin 1er cycle, début 2e cycle	

TITRE: Argos : mission mille
Auteur: Savaine, Daniel
Éditeur: Éditions Paulines
Année de publication: 1988
Longueur: 146 pages

Résumé
Cette histoire de science-fiction se passe vers la fin du XXe siècle. Marc est un jeune pilote de vaisseau spatial qui habite sur "Erymide" lorsqu'il n'est pas en mission. Il est terrien mais il n'est pas revenu sur sa planète d'origine depuis plusieurs années. Lui et son ami Carl vont vivre une histoire passionnante en revenant sur terre sauver la vie d'un ministre canadien tout en faisant échouer un complot terroriste. Ils retourneront ensuite sur leur planète.

CRITÈRES DE BASE	REMARQUES	
1. Présentation attrayante	Oui- Ouverture significative du genre traité (science-fiction).	
2. Récit intéressant et vivant	Oui- Cependant, surtout au début, termes techniques ou inventés pouvant rebuter le lecteur.	
3. Thèmes et sujets adaptés aux intérêts des jeunes	Oui- Cependant, évocation de terroristes et de politique internationale d'un intérêt peut-être douteux.	
4. Respect des valeurs humaines et morales	Oui- Apologie de la paix et de la non-violence.	
5. Texte bien écrit	Oui- Cependant, difficulté de nombreux éléments lexicaux.	
À RETENIR	Oui: X	Non:
CRITÈRES DE LISIBILITÉ	//////////	
1. Vocabulaire	Complexe. Présence de mots inventés par l'auteur. De plus, certains termes techniques difficiles à comprendre.	
2. Longueur des phrases	Assez courtes	
3. Écrans linguistiques	Un peu, mais n'entravant pas la compréhension du texte.	
4. Supports hors texte	Très peu: couverture et titres des chapitres.	
//////////	//////////	
ÉVALUATION GLOBALE	Bon livre de science-fiction, mais attention aux termes techniques! Niveau recommandé : 2e cycle	

Annexes

Annexe I

Habitudes de lecture de l'élève (Questionnaire)

Langue maternelle

1. Aimes-tu lire ? (Coche l'une ou l'autre des réponses √)

   (1) ____ beaucoup
   (2) ____ un peu
   (3) ____ pas beaucoup

   Si tu as choisi (3), peux-tu dire pourquoi ?

   _____

   _____

2. En dehors des lectures de classe, combien de temps consacres-tu à la lecture, chaque semaine ? (Coche l'une ou l'autre des réponses √)

   (1) ____ 1 heure
   (2) ____ 2 heures
   (3) ____ davantage

3. Quels livres lis-tu de préférence ? (Coche l'une ou l'autre des réponses √)

   (1) ____ des bandes dessinées
   (2) ____ des livres d'aventure
   (3) ____ des livres scientifiques
   (4) ____ des magazines
   (5) ____ des revues sportives
   (6) ____ des romans
   (7) ____ autres (précise lesquels) _____

   _____

   Pourquoi aimes-tu particulièrement cette lecture ou ce type de livre ?

   _____

   _____

4. Qu'as-tu lu ces deux dernières semaines ? (Précise **le** ou **les** titres.)

(1) _____
(2) _____
(3) _____

Langue seconde

1. Lis-tu en français ? (Coche 1 ou 2 √)

(1) ____ oui
(2) ____ non

Si tu as choisi (1), dis ce que tu aimes lire. Si tu as choisi (2), dis brièvement pourquoi tu ne lis pas en français.

_____
_____
_____
_____

2. Aimerais-tu que ton professeur de français te laisse choisir quelques-unes de tes lectures pour la salle de classe ? (Coche 1 ou 2 √)

(1) ____ oui
(2) ____ non

Peux-tu dire pourquoi ?

_____
_____

Annexe II

Lisibilité et français, langue seconde*

* Cornaire, Claudette Marie. 1989. « Lisibilité et français langue seconde ». *L'enseignement des langues secondes aux adultes : recherches et pratiques*, Ottawa, Paris, Londres, Les Presses de l'Université d'Ottawa, p. 219-227.

Reproduit avec l'autorisation de l'auteur

LISIBILITÉ ET FRANÇAIS, LANGUE SECONDE

par Claudette Marie Cornaire

Dans le cadre des conférences de l'ACFAS et du colloque portant sur l'enseignement des langues secondes tenus en mai 1987 à l'Université d'Ottawa, nous avons présenté, au cours d'un atelier, les résultats d'une recherche (Cornaire 1985) concernant les possibilités d'application au français langue seconde d'une formule de lisibilité, la formule courte, spécifique au français, mise au point par Henry, en 1975, en Belgique. Le texte qui suit reprend, dans les grandes lignes, le contenu de la communication.

L'enseignement de la compréhension écrite a repris une place importante en classe de français langue seconde ces dernières années et l'on choisit souvent la presse écrite pour mettre les étudiants en contact avec des documents authentiques. Mais, quel que soit le but poursuivi, les étudiants doivent lire l'article et cela pose d'entrée de jeu des problèmes de compréhension. Comme le soulignait Ruprech (1981), du point de vue de la langue, ce matériel dit "authentique" offre des échantillons de discours qui regroupent souvent toutes les difficultés à la fois.

Faute de moyens rapides et efficaces, c'est le plus souvent de façon empirique que le professeur de langue doit évaluer la lisibilité d'un texte de presse écrite, c'est-à-dire la facilité avec laquelle un texte est lu. Une technique qui permettrait de prédire dans quelle mesure un texte en français pourrait être compris par des étudiants anglophones, d'un niveau donné, pourrait être fort utile.

L'objectif de notre recherche était d'explorer les possibilités d'application de la formule courte d'Henry au français langue seconde, en vue de fournir aux enseignants un instrument qui leur permette d'évaluer plus rapidement et plus objectivement la lisibilité des textes de presse écrite. Dans les lignes qui suivent, nous rappellerons brièvement de quelle façon Henry a élaboré ses formules et nous présenterons les expériences que nous avons menées durant le mois de février 1985, ainsi que les résultats qui ont été obtenus. Nous décrirons ensuite, à l'aide d'un exemple, une méthode rapide que l'on peut utiliser pour obtenir les scores de lisibilité d'un texte lu par des étudiants de niveau intermédiaire en français langue seconde. Notre étude aboutit à certaines conclusions, ce sont ces conclusions, ainsi que quelques recommandations sur les recherches à venir dans le domaine de la lisibilité, que nous rapporterons enfin.

L'ÉLABORATION DES FORMULES

En 1975, Henry a mis au point un jeu de trois formules en procédant de la façon suivante: un certain nombre de variables prédictives ont d'abord été sélectionnées et le test de closure a ensuite été choisi comme critère. La relation entre les variables et le critère a été étudiée et l'on a conservé, pour construire les formules, les variables qui donnent la prédiction la plus rapprochée du critère. Les formules ont été construites en fonction de trois niveaux scolaires qui correspondraient, dans le système québécois, aux secondaires I, III et V (Fortier 1982), la zone de lisibilité maximale d'un texte se situant entre 35 et 45 (Henry 1975).

Les deux premières formules (8 et 15 variables) sont assez complexes à utiliser sans programme informatisé. La troisième formule, la formule courte, fonctionne à partir de trois variables: le nombre de mots par phrase (**MP**), les mots absents de la liste du français fondamental de Gougenheim (1967)(**AC**) - on doit compter dans le texte à analyser, les mots qui ne font pas partie de cette liste de 1063 mots - et enfin, les indicateurs de dialogue (**DEXGU**) (points d'exclamation, guillemets, prénoms employés seuls). Pour le moment, c'est celle que l'on peut le plus facilement utiliser.

Le calcul des scores de lisibilité d'un texte avec la formule courte peut se faire manuellement, en utilisant les tables fournies par Henry (1975) à cet effet, et l'on peut également se servir du logiciel mis au point par Fortier et Berthelot (1984).

On pourrait, bien sûr, adresser un certain nombre de critiques aux variables utilisées pour élaborer la formule courte. Ainsi, en ce qui concerne la longueur des phrases, il peut arriver, dans certains cas, qu'une phrase courte soit plus ardue à comprendre qu'une phrase plus longue et une succession de courtes propositions peut entraîner également une difficulté plus grande pour le lecteur. Mais, en moyenne, un texte comprenant de nombreuses subordonnées et dont les phrases sont longues est vraisemblablement plus difficile à comprendre, comme l'explique Henry (1975:67).

Il serait également facile de remettre en question la pertinence de la liste de mots du français fondamental élaborée il y a plus d'un quart de siècle. Le corpus a vieilli et certains termes utilisés aujourd'hui n'y figurent pas. Pourtant, Surridge (1984) a découvert que 80 % des mots d'une série de textes journalistiques canadiens-français, datant de 1982, provenaient du français fondamental. Cette liste peut donc encore répondre à certains besoins.

LES EXPÉRIENCES

Des tests de closure ont été élaborés à partir de trois textes de presse écrite canadienne-française. Deux expériences ont eu lieu en février 1985, la première avec des étudiants francophones et la seconde avec des étudiants anglophones, et les résultats moyens qu'ils obtenus aux tests ont été comparés aux scores de lisibilité des trois textes calculés à l'aide du logiciel de Fortier et de Berthelot.

L'objectif de la première expérience était d'évaluer le pouvoir prédictif de la formule courte dans le contexte canadien. L'échantillon, pour cette première expérience, était constitué de deux cent quatre-vingt-un étudiants francophones (secondaire I, III et V) appartenant à la Commission des écoles catholiques de Montréal. Chacun des étudiants a été soumis aux trois tests de closure (un test pour chacun des articles).

L'objectif de la seconde expérience était d'étudier les possibilités d'application de la formule courte au français langue seconde. Deux cent dix-huit étudiants, en majorité anglophones, de niveaux intermédiaire et avancé, inscrits à l'Université d'Ottawa et au Collège Algonquin à Ottawa, ont constitué l'échantillon de cette expérience. Chacun des étudiants a été soumis aux trois tests de closure (un test pour chacun des articles).

LES RÉSULTATS

D'après les résultats obtenus pour la première expérience (avec les francophones), on peut dire que la formule courte donne des **indices** valables sur le niveau de lisibilité d'un texte de presse écrite pour des niveaux clés du secondaire (I, III et V).

En ce qui concerne la deuxième expérience, nous avons constaté qu'il existait des correspondances entre les scores moyens obtenus aux tests de closure de certains groupes d'étudiants francophones et anglophones, plus précisément entre, d'une part, les groupes secondaire I et intermédiaire II, et d'autre part, les groupes secondaire III et avancé II. Par ailleurs, nous avons également constaté qu'il existait approximativement une différence de 20% entre les scores moyens obtenus aux tests de closure par les groupes anglophones intermédiaires I et II; une différence similaire a été également notée entre les groupes d'étudiants avancés I et II.

Henry a assimilé le score de lisibilité obtenu sur un texte, pour un niveau donné, aux résultats moyens obtenus au test de closure sur le même texte par des étudiants de ce même niveau. Par exemple, si le score de lisibilité est

de 30 pour un texte donné, pour les étudiants du secondaire I, les résultats moyens que ces mêmes étudiants obtiendraient au test de closure, sur ce même texte, devraient être de 50%. En ce qui concerne la langue seconde, en fonction des correspondances observées lors des expériences, ce score de lisibilité de 30 (secondaire I) serait applicable à ce même texte lu par des étudiants anglophones, de niveau intermédiaire II; il s'établirait à 24 (30 - 20%) pour des étudiants de niveau intermédiaire I.

Qu'entend-on par intermédiaires I et II et avancés I et II? Les notions de "débutant", "intermédiaire" et avancé" sont toujours plus ou moins floues. Comme Debyser (1970:8) le constatait il y a quelques années, les structures scolaires n'offrent pas d'assises très solides pour déterminer les niveaux, d'où la nécessité de recourir à d'autres formes d'évaluation. Ainsi, la détermination des niveaux en langue seconde s'est faite, en consultation avec les professeurs de l'Université d'Ottawa, sur la base d'un nombre d'heures de cours suivies. Ainsi, il faudrait approximativement cent quatre-vingts heures de cours (deux cours de quatre-vingt dix heures) à des débutants pour atteindre le niveau intermédiaire I, et quatre-vingt dix heures supplémentaires pour passer successivement d'un niveau à l'autre (le tableau qui suit résume ces données):

DÉTERMINATION DES NIVEAUX EN FRANCAIS, LANGUE SECONDE

	HEURES DE COURS
INTERMÉDIAIRE I	180 H
INTERMÉDIAIRE II	270 H
AVANCÉ I	360 H
AVANCÉ II	450 H

En se fondant sur les correspondances établies en compréhension de l'écrit au cours des expériences, il serait donc possible d'utiliser la formule courte d'Henry pour la langue seconde, mais en raison de certaines anomalies constatées dans les résultats aux tests de closure au secondaire I - les étudiants ont obtenu des moyennes assez élevées, leur très forte motivation a pu entraîner une hyper-participation, et dans ces conditions, il est raisonnable de penser que les tests de closure ne donnent pas une évaluation exacte du niveau de difficulté d'un texte - il faudrait être prudent si l'on utilise la formule et se souvenir qu'elle donne des indices de lisibilité, c'est-à-dire une évaluation très générale du niveau de difficulté d'un texte.

UNE APPLICATION

Nous décrivons dans les pages qui suivent une méthode rapide - à partir de la formule courte et des tables fournies par Henry (1975) - pour obtenir les scores de lisibilité d'un texte lu par des étudiants de français langue seconde.

A titre de démonstration, nous avons pris ce court extrait, tiré de la presse écrite. Notons qu'un échantillon devrait normalement comporter une centaine de mots.

> **Le stress, c'est tout simplement la réponse de l'organisme à une exigence qu'on lui impose. Le stress n'est pas nécessairement négatif. Nous en avons tous besoin, c'est le sel de la vie.**

Relevé des variables

1. Compter le nombre de phrases — 3

2. Calculer le nombre de mots par phrase

première phrase	18 mots
deuxième phrase	7 mots
troisième phrase	12 mots

MP = 37/3 = 12

Notons que le terme "mot" est pris par Henry (1975:97) dans son usage courant: toute unité séparée d'une autre par un blanc, un tiret, une apostrophe ou un signe de ponctuation. Cependant, les termes avec apostrophe lexicale (exemple: "aujourd'hui"), les mots avec trait d'union (exemple: "grand-mère") ainsi que les nombres comptent également pour un mot.

3. Compter le nombre de mots absents de la liste du vocabulaire fondamental de Gougenheim (liste de mots fournie en annexe de l'ouvrage de G. Henry, Comment mesurer la lisibilité, p. 162-169).

Les mots suivants sont absents:

stress	exigence
réponse	négatif

organisme sel

Pour cet échantillon, le nombre de mots absents est de 6. À l'aide d'une règle de trois, on ramène ce nombre d'absents à un échantillon de 100 mots.

AG = 6 x 100/37 = 16

4. Calculer le nombre d'indicateurs de dialogue (aucun dans cet échantillon)

DEXGU = 0

LE SCORE DE LISIBILITÉ ET LA LANGUE SECONDE

On dispose alors de toutes les informations nécessaires (MP=12; AG=16; DEXGU=0) pour se reporter aux tables qui permettent de trouver rapidement les scores de lisibilité correspondant aux données de l'exemple (tables fournies en annexe de Comment mesurer la lisibilité, pp 141-161). Ces tables ont été élaborées en fonction de trois niveaux: 5e - 6e primaire, fin du secondaire inférieur, fin du secondaire supérieur, ce qui correspondrait, dans le système québécois, respectivement aux secondaires I, III et V (Fortier 1982). Notons également, que pour chacun des niveaux, il existe plusieurs tables avec des valeurs différentes de **DEXGU**. À titre d'exemple, nous avons retenu la table "5e - 6e primaire, DEXGU=0". Le score de lisibilité, pour cet échantillon et pour le secondaire I s'établirait approximativement à 32 (voir table en annexe). Ce score s'appliquerait également à ce même texte lu par des étudiants anglophones de niveau intermédiaire II en français langue seconde. Pour des étudiants de niveau intermédiaire I, le score serait approximativement de 25.6 (inférieur de 20%). La zone de lisibilité maximale se situant entre 35 et 45, l'échantillon, même s'il peut présenter quelques difficultés, resterait assez lisible pour des étudiants de niveau intermédiaire II, alors qu'il serait trop difficile pour le niveau intermédiaire I.

Si l'on désirait connaître le score de lisibilité de cet échantillon lu par des étudiants anglophones de niveau avancé (avance II), il suffirait de sélectionner les tables "fin du secondaire inférieur, DEXGU=0" et d'y reporter les résultats (MP=12; AG=16).

La mise en évidence de correspondances entre les compétences en compréhension de l'écrit d'étudiants francophones et d'apprenants en langue

seconde est un résultat intéressant, mais les expériences devraient être répétées, afin de voir si l'on aboutit à des résultats semblables. Il apparaît également essentiel de mener des investigations plus exhaustives afin de circonscrire les variables qui peuvent rendre compte de la difficulté d'un texte. Ainsi, pour certains chercheurs, un texte serait difficile à lire principalement à cause du vocabulaire (Bormuth, Klare, Thorndike; cités par Anderson et Freebody 1981); pour d'autres ce serait la syntaxe qui causerait le plus de difficulté (Coleman, Mehler, Schlesinger; cités par Raymond 1982). La structure du texte, c'est-à-dire l'ordre dans lequel les idées sont présentées, peut aussi être un facteur de difficulté (Chambers 1983). Au cours des expériences menées, nous avons également constaté que certaines variables, comme l'intérêt pour un sujet et les connaissances que l'on possède dans ce domaine particulier, sont des facteurs déterminants en lecture. Autant de variables qu'il ne faudrait pas négliger dans les études à venir portant sur la lisibilité.

BIBLIOGRAPHIE

Anderson, R.C. and Freebody, P. 1981. Vocabulary knowledge. In J.T. Guthrie (Ed.), Comprehension and Teaching. Newark, Delaware, International Reading Association, 77-117.

Chambers, F. 1983. Readability formulae and the structure of text. Educational Review 35:1-13.

Cornaire, C.M. 1985. La lisibilité: essai d'application de la formule courte d'Henry au français langue étrangère. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.

Debyser, F. 1970. L'enseignement du français langue seconde étrangère au niveau 2. Le français dans le monde 73:6-14.

Fortier, G. 1982. La mesure de la lisibilité et la production de tests de closure par micro-ordinateur. Ministère de l'éducation du Québec, P.P.M.F. secondaire, Université de Montréal.

Fortier, G. et Berthelot, S. 1984. Test de closure. Un outil pédagogique éprouvé. Disquette et manuel de l'utilisateur. Montréal, Logidisque.

Gougenheim, G. et al. 1967. L'élaboration du français fondamental. Paris, Didier.

Henry, G. 1975. Comment mesurer la lisibilité. Bruxelles, Paris, Labor, Nathan.

Raymond, P.M. 1982. Written discourse markers in second language reading. Unpublished M.A. thesis, Ottawa University.

Ruprech, A. 1981. Les médias dans la salle de classe: l'enseignement du français aux étudiants en journalisme. La revue canadienne des langues vivantes 37:320-328.

Surridge, M. 1984. L'utilité d'un vocabulaire structuré pour l'étudiant anglophone de français langue seconde. La revue canadienne des langues vivantes 40:563-574.

ANNEXE

Vocabulaire du français fondamental (1)

— A —

à (préposition)
d'abord
absolument
accent
accident
d'accord
acheter
actuel
actuellement
adresser (et s'adresser)
affaire
âge
agir
agréable
ah
aider
ailleurs
d'ailleurs
aimer
ainsi
air (atmosphère)
avoir l'air
allemand
aller
— verbe de mouvement
— synon. de se porter
— expression : ça va
— auxiliaire du futur
— interjection
— s'en aller
alors
amener
américain
ami(e)
amuser (et s'amuser)
amusant
an
ancien
anglais
animal
année
août
apercevoir
— apercevoir
— s'apercevoir
appareil
appartement
appeler
— appeler
— s'appeler
apporter
apprendre
après
d'après
après-midi
arbre
argent (métal, monnaie)
armée
arranger
— arranger
— s'arranger
arrêter
— arrêter
— s'arrêter
arrière
— arrière (nom)
— en arrière
arriver
— sens propre
— sens figuré
— impersonnel
article
artiste
s'asseoir
assez
assurer
attendre
attention
— dont : faire attention
attraper
au
aucun
aujourd'hui
aussi
autant
auteur
auto
autour
autre
autrefois
autrement
aux
avancer
avant
avec
avenue
avion
avis
— à mon, ton, etc. avis
avoir
— verbe
— auxiliaire
— il y a
avouer

— B —

bain
bas
— bas (adjectif)
— bas (adverbe)
— en bas
bateau
bâtiment
battre
beau
beaucoup
beau-frère
ben
besoin
— avoir besoin
— besoin
bête (nom)
bête (adjectif)
bien (adverbe)
billet
blanc
blague (plaisanterie)
bleu
boire
bois
— forêt
— matière
boîte (sans propre)
bon (adjectif)
bon (exclamation)
bonhomme
bonjour
bonne (nom)
bord
— bord
— à, au bord
bouger
bouquin
bout
— bout
— au bout de
bouteille
bravo
bras
bref
bruit
brûler
bureau

— C —

ça
café
— boisson
— établissement
camarade
camion
camp
campagne
canard
capable
car (nom)
car (conjonction)
carreau
carte
cas
casser
cause
(dans : à cause de)
causer
ce (déterminatif)
ce (pronom)
ceci
cela
celle
celle-là
celui
celui-là
cent
centre
certain
certainement
ces
c'est-à-dire
cet
cette
ceux
chacun (et chacune)
chaleur
chambre
champ
chance
changer
chant
chanter
chaque
charger
— charger
— se charger
chasse
château
chaud (avoir chaud,
il fait chaud)
chauffage
chauffer
chaussure
chef
chemin
(et chemin de fer)
chez
chercher
cheval
— dont : chevaux-vap
cheveu
chez
chien
choisir
chose
ci
cinéma
cinq
cinquante
clair
classe
client
cœur
coiffeur
coin
collier
colonie
combien
comme
commencer
commerçant
commune (nom)
complet (adjectif)
complètement
comprendre

(1) G. GOUGENHEIM, P. RIVENC, R.M.I. CHEA et A. SAUVAGEOT, *L'élaboration du français fondamental*, Paris, Didier, 1964.
Cet ouvrage doit être lu par toute personne s'intéressant aux problèmes de l'intelligibilité.

Extrait de Georges Henry, 1975. Comment mesurer la lisibilité, Labor Nathan, Bruxelles, Paris, p. 162-169.

compte
dont :
se rendre compte
rendre compte
compter
concours
condition
conduire
confiance
connaissance
connaître
construire
contact
content
continuer
contraire
contre
conversation
copain
correspondre
côte
côté
— côté
— à côté
— à, du côté
— de ce côté-là
coucher (et se coucher)
couleur
coup
couper
cour
courant (nom)
— dont : courant (électrique)
courir
cours
— dont : enseignement
course
cousin(e)
coûter
couvrir
crédit
créer
crème
cuisine
— pièce
— art culinaire
culture
— agriculture
— instruction
cuvé
curieux

— D —

dame
dans
danser
de
débrouiller
(et se débrouiller)
début
décembre
décider
dedans
dehors
déjà
déjeuner (nom)
demain
demander
demi
départ
dépendre
dépenser
depuis
dernier
dernière (nom)
derrière (adverbe et préposition)
des (article)
des (de les)
dès que
descendre
dessous (adverbe)
dessus (adverbe)
deux
deuxième
devant (adverbe et préposition)
devenir
devoir (verbe)
devoir (nom)
dieu
différence
différent
difficile
dimanche
dîner (nom)
dire
directement
directeur
discuter
disque
dix
docteur
donc
donner
dont
dormir
dos
douleur
doute
douze
droit (nom)
droite (nom)
drôle
du
dur
durer

— E —

eau
école
écouter
écrire
éducation
en effet
effort
également
église
eh
eh bien
eh bien
électrique
élève
élever
elle(s)
émission
emmener
empêcher
employer
en (préposition)
en (pronom et adverbe)
encore
endroit
enfant
— âge
— fils ou fille
enfin
engager
— engager
— s'engager
enlever
ennuyer
énormément
enregistrer
ensemble (adverbe)
ensuite
entendre
bien entendu
entre
entrée
entrer
entretenir
envie
— dont : avoir envie
environ
envoyer
époque
équipe
escalier
espèce
espérer
esprit
essayer
est-ce que
estimer
et
étage
état
etc
été (saison)
étonner
étranger
être
être (verbe)
— attribut
— avec participe passé
— se trouver
— aller
c'est
+ pronom, nom
+ adjectif, adverbe
+ qui, que, relatifs
+ conjonction
+ où relatif
être (auxiliaire du passé)
étude
étudiant
eux
évidemment
exact
exactement
excellent
excursion
exemple
— par exemple
— exemple
exister
expérience
expliquer
extrêmement

— F —

face
— dont : en face de
facile
facilement
façon
faim
— dont : avoir faim
faire
fait (nom)
falloir
fameux
famille
fatiguer
faute
femme
— opposé à « homme »
— épouse
— de ménage
— de chambre
fenêtre
ferme (nom)
fermer
fête
fêter
fil
— fil
— fil de fer
fille
— contraire de garçon
— féminin de fils
— fille de chambre
— vieille fille
film
fils
fin (nom)
finalement
finir
fleur
foi
— dont : ma foi
foie
fois
fond
— dont : au fond
force
forcément
forme
formidable
fort (adverbe)
fort (adjectif)
fou
foutre (et : se foutre)
franc (monnaie)
français (nom et adjectif)
frapper
frère
froid
frontière
fumer

— G —

gagner
garage
garçon
garder
gare
gars
gauche
gaz
gêner
général (adjectif)
— dont : en général
généralement
genou
genre
gens
gentil
gorge
gosse
goût
grand
grand-mère
grave
gros
groupe
guerre
guide

— H —

s'habiller
habiter
habitude
hasard
haut
heure
heureusement
heureux
hein
hier
histoire
hiver
homme
hôpital
hôtel
huile
huit

— I —

ici
idée
île
il(s)
image
imaginer
— imaginer
— s'imaginer
important
impossible
impression
infirmier (infirmière)
initiative
installation
installer
— dont : s'installer
instituteur
intelligent
intention
intéressant
intéresser
intérieur
inventeur
inviter
italien (nom et adjectif)

— J —

jamais
jambe
jardin
jaune
je
jeter
jeu
jeudi
jeune
jeune fille
joli
jouer
jour

compte
dont :
se rendre compte
rendre compte
compter
concours
condition
conduire
confiance
connaissance
connaître
construire
contact
content
continuer
contraire
contre
conversation
copain
correspondre
côte
côté
— côté
— à côté
— à, du côté
— de ce côté-là
coucher (et se coucher)
couleur
coup
couper
cour
courant (nom)
— dont : courant (électrique)
courir
cours
— dont : enseignement
course
cousin(e)
coûter
couvrir
crédit
créer
croire
cuisine
— pièce
— art culinaire
culture
— agriculture
— instruction
curé
curieux

— D —

dame
dans
danser
de
débrouiller
(et se débrouiller)
début
décembre
décider
dedans
dehors
déjà
déjeuner (nom)
demain
demander
demi
départ
dépendre
dépenser
depuis
dernier
derrière (nom)
derrière (adverbe et préposition)
des (article)
des (de les)
dès que
descendre
dessous (adverbe)
dessus (adverbe)
deux
deuxième
devant (adverbe et préposition)
devenir
devoir (verbe)
devoir (nom)
dieu
différence
différent
difficile
dimanche
dîner (nom)
dire
directement
directeur
discuter
disque
dix
docteur
donc
donner
dont
dormir
dos
douleur
douta
douze
droit (nom)
droite (nom)
drôle
du
dur
durer

— E —

eau
école
écouter
écrire
éducation
en effet
effort
également
église
eh
eh ben
eh bien
électrique
élève
élever
elle(s)
émission
emmener
empêcher
employer
en (préposition)
en (pronom et adverbe)
encore
endroit
enfant
— âge
— fils ou fille
enfin
engager
— engager
— s'engager
enlever
ennuyer
énormément
enregistrer
ensemble (adverbe)
ensuite
entendre
bien entendu
entre
entrée
entrer
entretenir
envie
— dont : avoir envie
environ
envoyer
époque
équipe
escalier
espèce
espérer
esprit
essayer
est-ce que
estimer
et
étage
état
été
été (saison)
étonner
étranger
être
être (verbe)
— attribut
— avec participe passé
— se trouver
— aller
c'est
◊ pronom, nom
◊ adjectif, adverbe
◊ qui, que, relatifs
◊ conjonction
◊ où relatif
être (auxiliaire du passé)
étude
étudiant
eux
évidemment
exact
exactement
excellent
excursion
exemple
— par exemple
— exemple
exister
expérience
expliquer
extrêmement

— F —

face
— dont : en face de
facile
facilement
façon
faim
— dont : avoir faim
faire
fait (nom)
falloir
fameux
famille
fatiguer
faute
femme
— opposé à « homme »
— épouse
— de ménage
— de chambre
fenêtre
ferme (nom)
fermer
fête
fichier
fil
— fil
— fil de fer
fille
— contraire de garçon
— féminin de fils
— fille de chambre
— vieille fille
film
fils
fin (nom)
finalement
finir
fleur
loi
— dont : ma foi
fois
fois
fond
— dont : au fond
force
forcément
forme
formidable
fort (adverbe)
fort (adjectif)
fou
foutre (et : se foutre)
franc (monnaie)
français (nom et adjectif)
frapper
frère
front
frontière
fumer

— G —

gagner
garage
garçon
garder
gare
gars
gauche
gaz
gêner
général (adjectif)
— dont : en général
généralement
genou
genre
gens
gentil
gorge
gosse
goût
grand
grand-mère
grave
gros
groupe
guerre
guide

— H —

s'habiller
habiter
habitude
hasard
haut
heure
heureusement
heureux
hein
hier
histoire
hiver
homme
hôpital
hôtel
huile
huit

— I —

ici
idée
île
il(s)
image
imaginer
— imaginer
— s'imaginer
important
impossible
impression
infirmier (infirmière)
initiative
installation
installer
— dont : s'installer
instituteur
intelligent
intention
intéressant
intéresser
intérieur
inventeur
inviter
italien (nom et adjectif)

— J —

jamais
jambe
jardin
jeune
je
jeter
jeu
jeudi
jeune
jeune fille
joli
jouer
jour

journal
journée
juillet
jusque
juste (nom et adjectif)
juste (adverbe)
justement

— K —

kilomètre

— L —

l' (article le)
l' (pronom le)
l' (article la)
l' (pronom la)
l' (dans l'on)
la (article)
la (pronom)
là
là-bas
là-dedans
là-dessus
là-haut
lacune
laisser
lait
lancer
langue
large
laver
le (article)
le (pronom)
leçon
lendemain
lequel
les (article)
les (pronom)
lettre
— correspondance
— alphabet
— études littéraires
leur (pronom personnel)
leur (possessif)
lever (et se lever)
libre
lieu
— dont : au lieu de
au lieu que
ligne
lire
lit
livre
livre (masculin)
loger
loin
long
lorsque
louer (location)
lui
lundi
lycée

— M —

ma
machin
machine
madame - mesdames
mademoiselle -
mesdemoiselles
magasin
magnifique
main
maintenant
mais
maison
maître (maîtresse)
mal (nom)
— dont : avoir mal
faire mal
mal (adverbe)
malade
malgré
malheureux
malheureusement
maman
manger
manquer
marchand
marché (et bon marché)
marcher
mardi
mari
mariage
marier (et se marier)
matin
mauvais
me
mécanique
médecin
médecine
meilleur
même
ménage
mer
merci
mère
mes
mesure
métier
mètre
métro
mettre
meuble
micro
midi
mien
mieux
milieu
militaire
mille
million
minute
moderne
moi
moins
mois
moitié
moment
mon
monde
monsieur - messieurs
monter
montrer
morceau
mort (nom et adjectif)
mort (nom féminin)
mot
moteur
moto
mourir
mouvement
moyen (nom)
mur
musée
musique

— N —

nager
naître
national
naturel
naturellement
ne
nécessaire
neige
n'est-ce pas
nettoyer
neuf (nombre)
neuf (adjectif)
nez
ni
n'importe
noël
noir
nom
nombre
nombreux
non
non plus
nord
normal
nos
note
notre
nous
nouveau
nouvelle (nom)
nuit
numéro

— O —

obliger
occasion
occuper
— occuper
— s'occuper
octobre
œil - yeux
œuf
offrir
oh
on
oncle
onze
opéra
opération
opérer
ordinaire
ordre
organiser
où
ou (conjonction)
ou (relatif)
ou (interrogatif)
oublier
oui
ouvrier (ouvrière)
ouvrir

— P —

pain
papa
papier
Pâques
par
paraître
— verbe personnel
— verbe impersonnel
parce que
pardon
pareil
parents
parfait
parfaitement
parisien
parler
parole
part
— dont : à part
d'autre part
particulier
— dont : en particulier
partie
partir
partout
pas (adverbe)
passage
passer
patron
pauvre
payer
pays
paysan
pêche
peine
— dont : à peine
peinture
pendant
pénible
penser
perdre
père
période
permettre
personnage
personne (nom)
personne (pronom)
petit
peu
un peu
peur
— avoir peur
— faire peur
— de peur
photo
pièce
— dont : chambre
pièce de théâtre
pied
place
placer
plaindre (et se plaindre)
plaire
plaisir
plan
plat
plein
pleurer
pleuvoir
la plupart
plus (comparatif)
plus (temporel)
plusieurs
pluriel
point (nom)
— dont : point de vue
pointe
poisson
police
politique
porte
porter
— porter
— se porter
poser
possible
poste (masculin)
— dont : radio
poste de fonctionnaire
poule
pour
pourquoi
pour que
pourtant
pousser
poussière
pouvoir (verbe)
pratique (adjectif)
précieux
précocité
préférer
premier
prendre
préparer
près
présenter
— présenter
— se présenter
presque
prêt (adjectif)
prévenir
prévoir
principe
— principe
— en principe
prix
problème
prochain
produire
professeur
— professeur
— prof (abréviation)
profiter
programme
promenade
se promener
prononcer
propriétaire
province
public (nom et adjectif)
puis
pourpre

— Q —

qualité
quand
quand même
quarante
quart
quartier
quatorze
quatre
que (conjonction)
que (relatif)
que (après comparatif)
que (dans : ne ... que)
que (interrogatif)
que (exclamatif)
que (indéterminé)
quel

quelque
quelques
quelque chose
quelquefois
quelqu'un
qu'est-ce que
qu'est-ce qui
question
qui (relatif)
qui (interrogatif)
quinze
quitter
quoi (interrogatif)
quoi (exclamatif)
quoi (relatif)

— R —

raconter
radio (T S F)
raison
— dont : avoir raison
ramasser
ramener
rappeler
— rappeler
— se rappeler
rapport
rare
recevoir
recommencer
reconnaître
refaire
refuser
regarder
région
religieux
remarquer
remercier
remettre
remonter
remplacer
rencontrer
rendre
— rendre
— se rendre compte
— se rendre
rentrer
réparer
repartir
repas
repasser
répondre
reprendre
représenter
restaurant
rester
résultat
retard
retenir
retirer
retourner
retraite
retrouver
réussir
revenir
revoir
riche
rien
rire (verbe)
risquer
robe
rôle
roman (nom)
rouge
rouler
route
rue
russe

— S —

sa
sac
saison
salle
samedi
sans
santé
sauter
sauver
— sauver
— se sauver
savoir
scène
se
second
seize
semaine
sembler
— verbe personnel
— verbe impersonnel
sens
sentir
sept
sérieux
service
servir
— servir
— se servir
ses
seul
seulement
si (conditionnel)
si (interrogatif)
si (intensif)
si (affirmatif)
simple
simplement
situation
six
social
sœur
— dont : « religieuse »
soi
soigner
soir
soirée
soixante
soldat
soleil
somme (féminin)
son (possessif)
sorte
sortir
sou
souffrir
sous (préposition)
se souvenir
souvenir (nom)
souvent
speaker
spécial
succursale (appareil)
suédois
suffire
suisse
suite
suivant
suivre
sujet
supérieur
supposer
sur (préposition)
sûr
sûrement
surtout
surveiller
sympathique
syndicat

— T —

ta
table
tableau
tandis que
tant
tant que
tante
taper
tard
tas
te
technique
tel
téléphone
téléphoner
tellement
temps
— durée
— atmosphère
tenir
— tenir
— se tenir
— tiens !
— tenez
tente
tenue
terminer
terrain
terre
terrible
tes
tête
texte
théâtre
tirer
— tirer
— se tirer
tissu
toi
tomber
ton (possessif)
toucher (verbe)
toujours
tour (masculin)
tourner
tout (pronom)
tout (adjectif)
tout (adverbe)
du tout
pas du tout
rien du tout
tout à fait
tout à l'heure
tout de même
tout de suite
tout d'un coup
tout le monde
train
train (dans : en train de)
tranquille
travail
travailler
travers
traverser
treize
trente
très
triste
trois
troisième
tromper (et se tromper)
trop
trou
trouver
— trouver
— se trouver
truc
tu
tuer
type

— U —

un (article)
un (pronom)
un (numéral)
un (dans : l'un)
une (article)
une (pronom)
une (numéral)
uniquement
usine

— V —

vacances
valeur
valoir
vélo
vendre
venir
véritable
vérité
verre
— récipient
— matière
vers (préposition)
vert
vie
vieux
village
ville
vin
vingt
visiter
vite
vitesse
vivre
voici
voilà
voir
voisin
voiture
vois
vos
votre
vouloir
vous
voyage
vrai
vraiment
vue

— Y —

y

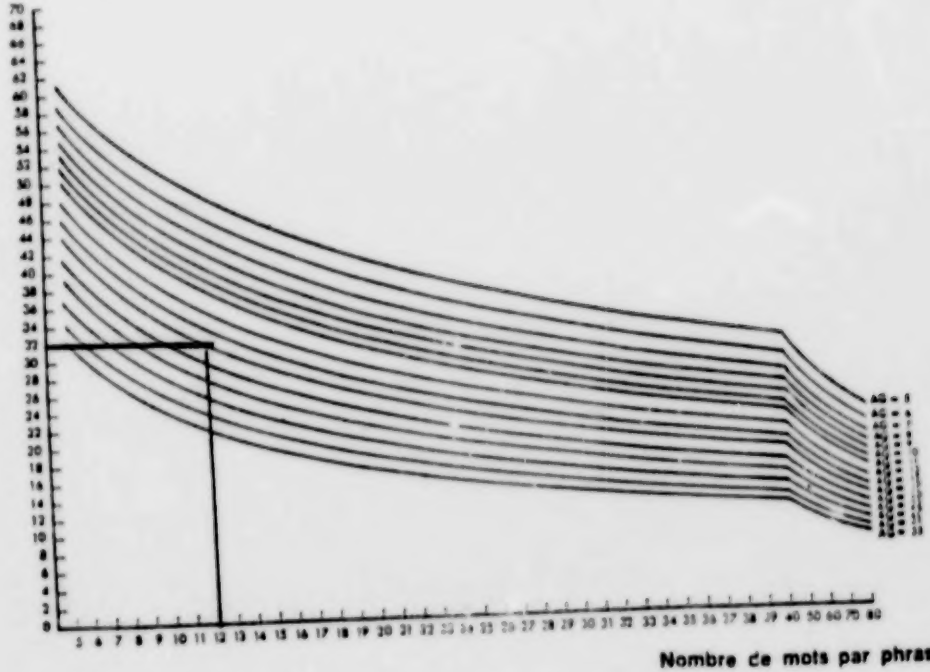
NIVEAU 5-6

DEGRÉ SUPÉRIEUR DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

N.B. Pour le Canada, ceci correspondrait au secondaire I (D'après l'échelle de correspondance établie par Fortier 1982).

DEXGU = 0

Score de lisibilité (Closure)



Nombre de mots par phrase (MP)

Extrait de G.Henry, Comment mesurer la lisibilité, p. 141

Annexe III

Évaluation de la lecture – Opinions des élèves (Questionnaire*)

Tu dois avoir des idées, des opinions sur le texte, le récit, le roman que nous venons de lire. Pourrais-tu m'en faire part en remplissant le questionnaire qui suit ? Merci.

Si tu as trouvé la lecture *intéressante*, peux-tu répondre aux questions des pages 200 et 201 ?

Si tu as trouvé la lecture *difficile*, peux-tu répondre aux questions des pages 202 et 203 ?

---

* Ce questionnaire devra être adapté en fonction du type de lecture (roman, récit ou autre).

Titre de la lecture _____

Nom de l'élève _____

Classe _____

Niveau _____

Comme tu as trouvé la lecture **intéressante**, peux-tu faire quelques commentaires sur les points suivants ?

1. As-tu utilisé des stratégies de lecture ? (Coche la case appropriée √)

❒ oui ❒ non

Si tu as répondu oui, lesquelles ?

(1) _____

(2) _____

(3) _____

(4) _____

(5) _____

Si tu n'en as pas utilisé, peux-tu dire pourquoi ?

_____

_____

_____

2. Quels personnages du roman t'ont intéressé ? Pourquoi ?

_____

_____

_____

_____

_____

3. Quels commentaires peux-tu faire sur le déroulement de l'action ou de la présentation des idées ?

4. Est-ce que tu recommanderais cette lecture à des camarades ? Peux-tu dire pourquoi, et ce qui t'a le plus intéressé ?

5. Quels commentaires aimerais-tu faire sur les lectures à venir ?

Titre de la lecture _____

Nom de l'élève _____

Classe _____

Niveau _____

Comme tu as trouvé la lecture **difficile**, peux-tu me dire pourquoi ? La liste suivante va t'aider à répondre.

1. As-tu utilisé des stratégies de lecture ? (Coche la case appropriée √)

   ❒ oui ❒ non

   Si tu as répondu oui, lesquelles ?

   (1) _____

   (2) _____

   (3) _____

   (4) _____

   (5) _____

   Si tu n'en as pas utilisé, peux-tu dire pourquoi ?

   _____

   _____

Qu'est-ce qui n'a pas marché ?

2. Le vocabulaire est trop difficile ? ❒ oui ❒ non
3. La grammaire est trop difficile ? ❒ oui ❒ non
4. Il y avait trop de personnages ? ❒ oui ❒ non

_____

_____

5. Le héros manque d'intérêt ? ❒ oui ❒ non

6. Il y a trop d'événements ou d'actions qui se produisent en même temps ?

❒ oui ❒ non

7. L'auteur présente trop de faits, trop d'idées à la fois ?

❒ oui ❒ non

8. L'histoire manque d'action ? ❒ oui ❒ non

9. Il y a trop de passages narratifs (commentaires sur des objets, des décors ou sur l'environnement) ?

❒ oui ❒ non

10. L'histoire manque de suspense ? ❒ oui ❒ non

11. L'histoire manque de vraisemblance ? ❒ oui ❒ non

12. En quelques lignes, peux-tu me dire pourquoi tu ne recommanderais pas cette lecture à des amis ?

_____

_____

_____

_____

_____

13. Qu'est-ce que tu aimerais qu'on lise maintenant ?

_____

_____

_____

Annexe IV

Critères de sélection d'une œuvre

	Remarques	
1. Présentation attrayante		
2. Récit intéressant et vivant		
3. Thèmes et sujets adaptés aux intérêts des jeunes		
4. Respect des valeurs humaines et morales		
5. Texte bien écrit		
À retenir	Oui :	Non :
Critères de lisibilité		
1. Vocabulaire		
2. Longueur des phrases		
3. Écrans linguistiques		
4. Supports hors texte		
Évaluation globale		

ANNEXE V

LISTE DES OEUVRES RECENSÉES PAR AUTEUR

PREMIER CYCLE 4.2

Anfousse, Ginette
Le Héros de Rosalie
La courte échelle
1988
91 pages

Brouillet, Chrystine
Le Complot
La courte échelle
1985
91 pages

Cantin, Roger et Patenaude, Danyèle
La guerre des tuques
Québec/Amérique
1984
168 pages

Capote, Truman
L'invité d'un jour
Éditions Gallimard, Collection Folio Junior nº 234
1982
75 pages

Corriveau, Monique
Patrick et Sophie en fusée
Éditions Héritage
1979
265 pages

Côté, Denis
Les géants de Blizzard
La courte échelle
1985
90 pages

Côté, Denis
Les prisonniers du zoo
La courte échelle
1988
94 pages

Cyr, Céline
Les lunettes d'Anastasie
Québec/Amérique
1987
125 pages

Daveluy, Paule
Pas encore seize ans
Éditions Paulines
1982
125 pages

Daveluy, Paule
... Et la vie par devant
Éditions Paulines (Collection lectures nº 2)
1984
104 pages

Décary, Marie
Amour, réglisse et chocolat
La courte échelle
1985
94 pages

De Grosbois, Paul
Métro Caverne
Éditions Paulines
1986
78 pages

De Grosbois, Paul
Le mystère de la rue Duluth
Éditions Paulines
1987
76 pages

Desrosiers, Sylvie
La patte dans le sac
La courte échelle
1985
91 pages

Desrosiers, Sylvie
Qui a peur des fantômes
La courte échelle
1988
92 pages

Dufour, Josée
Le retour d'Éliane
Fides
1988
122 pages

Gaudreault-Labrecque, Madeleine
Le mystère du grenier
HMH Jeunesse
1982
143 pages

Gauthier, Bertrand
Ani Croche
La courte échelle
1985
94 pages

Maar, Paul
J'habite chez mes parents
Éditions Flammarion
Collection Castor Poche nº 162)
1986
217 pages

Mackay, Claire
La fille à la mini-moto
Pierre Tisseyre
1984
144 pages

Martel, Suzanne
Nos Amis Robots (version simplifiée)
Éditions Héritage
1981
152 pages

Martel, Suzanne
Pi-Oui
Éditions Héritage
1982
142 pages

Martel, Suzanne
Surréal 3000 (version simplifiée)
Éditions Héritage
1983
151 pages

Massé, Johanne
Contre le temps
Éditions Paulines, Collection Jeunesse Pop (science-fiction)
1987
120 pages

Pagé, Marie
Hot-dog ou petit pain au chocolat
Éditions Flammarion (Collection Castor Poche nº 203)
1988
211 pages

Pelletier, Francine
Jardins de lumière
Graticor
1988
37 pages

Pigeon, Pierre
Le Grand Ténébreux
Québec/Amérique
1986
128 pages

Sernine, Daniel
Jardins sous la pluie
Graficor
1988
39 pages

ANNEXE V (suite)

LISTE DES OEUVRES RECENSÉES PAR AUTEUR

SECOND CYCLE 4.3

Boileau-Narcejac
Les Pistolets de Sans-Atout.
Les Éditions de l'Amitié. G.T. Rageot (Folio junior énigmes)
1985
158 pages

Cantin, Raynald
J'ai besoin de personne
Québec/Amérique
1987
226 pages

Carrier, Roch
Les enfants du bonhomme dans la lune
Stanké contes 10/10
1978
171 pages

Colette
Le blé en herbe
Éditions Garnier Flammarion
nº 218
1969
188 pages

Côté, Denis
Les parralèles célestes
Hurtubise HMH Jeunesse
1983
183 pages

Côté, Denis
Nocturnes pour Jessie
Québec/Amérique
1987
206 pages

Gaudreault-Labrecque, Madeleine
Alerte, ce soir à 22 heures
HMH Jeunesse (Collection : les aventures de Michel Labre)
1979
153 pages

Gaudreault-Labrecque, Madeleine
Gueule-de-Loup
HMH Jeunesse (Collection : les aventures de Michel Labre)
1985
164 pages

Graham, Gail
La Guerre des innocents
Éditions Duculot,
Collection Travelling
1972
164 pages
Traduction du roman américain
Cross Fire, Random House Inc.
New York

Godbout, Jacques
Salut Galarneau !
Éditions du Seuil
1967
154 pages

de Grosbois, Paul
Les initiés de la pointe-aux-cageux
HMH Jeunesse
1986
117 pages

Hickok, Lorena a.
L'histoire d'Helen Keller
(Collection Folio Junior nº 112, Série plein vent)
Éditions Robert Laffont
1980
146 pages

Jasmin, Claude
La Sablière – Mario
Éditions Leméac inc.
1986
212 pages

Joffo, Joseph
Un sac de billes
Éditions Lattès, Livre de Poche
1973
380 pages

Klein, Piers, Limak, Dick et autres
Faiseurs d'univers (recueil de récits)
Gallimard (Folio junior nº 15)
1984
9 récits de différentes longueurs

Liengardt, Jean-Michel
La mémoire des hommes
Éditions Paulines
1988
132 pages

Logeart, Brigitte
Fugue d'été
L'école des loisirs, Paris
1985
120 pages

Martel, Suzanne
Titralak, cadet de l'espace
Éditions Héritage
1979
282 pages

Plante, Raymond
Le dernier des raisins
Québec/Amérique
1986
161 pages

Plante, Raymond
Des hot-dogs sous le soleil
Québec/Amérique
1986
165 pages

Pelletier, Francine
Le rendez-vous du désert
Éditions Paulines, Collection jeunesse (science-fiction)
1987
127 pages

Poliak, Vera
Rose-Rouge
Les quinze
1987
235 pages

Roy, Gabrielle
Ces enfants de ma vie
Éditions Stanké (Collection Québec 10/10 n° 66)
1983
212 pages

Sernine, Daniel
Argus : mission mille
Éditions Paulines
1988
146 pages

Thériault, Yves
L'or de la felouque
Hurtubise HMH Jeunesse
1981
110 pages

Thériault, Yves
Aaron
Éditions les quinze (Collection Québec 10/10)
1986
142 pages

Turcotte, Diane
Les os de l'Anse-aux-Mouques
Les Éditions La Liberté Inc.
1985
154 pages

Turcotte, Diane
Le double dans la neige
Éditions Paulines
1987
102 pages

ANNEXE VI

LISTE DES OEUVRES RECENSÉES PAR TITRE

PREMIER CYCLE 4.2

Amour, réglisse et chocolat
Décary, Marie
La courte échelle
1985
94 pages

Ani Croche
Gauthier, Bertrand
La courte échelle
1985
94 pages

Contre le temps
Massé, Johanne
Éditions Paulines, Collection
Jeunesse Pop (science-fiction)
1987
120 pages

... Et la vie par devant
Daveluy, Paule
Éditions Paulines (Collection
lectures nº 2)
1984
104 pages

Hot-dog ou petit pain au
chocolat
Pagé, Marie
Éditions Flammarion (Collection
Castor Poche nº 203)
1988
211 pages

Jardins abondonnés
Warnant-Côté, Marie-Andrée
Graficor
1988
39 pages

Jardins de lumière
Pelletier, Francine
Graficor
1988
37 pages

Jardins sous la pluie
Sernine, Daniel
Graficor
1988
39 pages

J'habite chez mes parents
Maar, Paul
Éditions Flammarion (Collection
Castor Poche nº 162)
1986
217 pages

La fille à la mini-moto
Mackay, Claire
Pierre Tisseyre
1984
144 pages

La guerre des tuques
Cantin, Roger et Patenaude,
Danyèle
Québec/Amérique
1984
168 pages

La patte dans le sac
Desrosiers, Sylvie
La courte échelle
1987
93 pages

Le Complot
Brouillet, Chrystine
La courte échelle
1985
91 pages

Le Grand Ténébreux
Pigeon, Pierre
Québec/Amérique
1986
128 pages

Le Héros de Rosalie
Anfousse, Ginette
La courte échelle
1988
91 pages

L'invité d'un jour
Capote, Truman
Éditions Gallimard, Collection
Folio Junior nº 234
1982
75 pages

Le mystère de la rue Duluth
De Grosbois, Paul
Éditions Paulines
1987
76 pages

Le mystère du grenier
Gaudreault-Labrecque,
Madeleine
HMH Jeunesse
1982
143 pages

Le retour d'Eliane
Dufour, Josée
Fides
1988
122 pages

Les géants de Blizzard
Côté, Denis
La courte échelle
1985
90 pages

Les lunettes d'Anastasie
Cyr, Céline
Québec/Amérique
1987
125 pages

Les prisonniers du zoo
Côté, Denis
La courte échelle
1988
94 pages

Métro Caverne
De Grosbois, Paul
Éditions Paulines
1986
78 pages

Nos Amis Robots (version simplifiée)
Martel, Suzanne
Éditions Héritage
1983
151 pages

Pas encore seize ans
Daveluy, Paule
Éditions Paulines
1982
125 pages

Patrick et Sophie en fusée
Corriveau, Monique
Éditions Héritage
1979
265 pages

Pi-Oui
Martel, Suzanne
Éditions Héritage
1982
142 pages

Qui a peur des fantômes ?
Desrosiers, Sylvie
La courte échelle
1988
92 pages

Surréal 3000 (version simplifiée)
Martel, Suzanne
Éditions Héritage
1983
151 pages

ANNEXE VI (suite)

LISTE DES OEUVRES RECENSÉES PAR TITRE

SECOND CYCLE 4.3

Aaron
Yves Thériault
Éditions Les quinze (Collection Québec 10/10)
1986
157 pages

Alerte, ce soir à 22 heures
Gaudreault-Labrecque, Madeleine
HMH Jeunesse (Collection : les aventures de Michel Labre)
1979
153 pages

Alice vous fait dire bonsoir
Claude Jasmin
Éditions Leméac (Collection roman québécois nº 102)
1986
142 pages

Argus : mission mille
Sernine, Daniel
Éditions Paulines
1988
146 pages

Ces enfants de ma vie
Gabrielle Roy
Éditions Stanké (Collection Québec 10/10 nº 66)
1983
212 pages

Coeurs maladroits et autres nouvelles
Éditions Paulines
1988
104 pages

Des hot-dogs sous le soleil
Raymond Plante
Québec/Amérique
1987
165 pages

Faiseurs d'univers (recueil de récits)
Klein, Piers, Limak, Dick et autres
Gallimard (Folio junior nº 15)
1984
9 récits de différentes longueurs.

Fugue d'été
Logeart, Brigitte
L'école des loisirs, Paris
1985
120 pages

Gueule-de-Loup
Gaudreault-Labrecque, Madeleine
HMH Jeunesse (Collection : les aventures de Michel Labre)
1985
164 pages

J'ai besoin de personne
Cantin, Raynald
Québec/Amérique
1987
226 pages

La Guerre des innocents
Graham, Gail
Édition Duculot, Collection Travelling
1972
164 pages
Traduction du roman américain Cross Fire, Random House Inc. New York

La mémoire des hommes
Lienhardt, Jean-Michel
Éditions Paulines
1988
132 pages

La Sablière – Mario
Jasmin, Claude
Éditions Leméac inc.
1986
212 pages

Le blé en herbe
Colette
Éditions Garnier Flammarion nº 218
1969
188 pages

Le dernier des raisins
Raymond Plante
Québec/Amérique
1986
161 pages

Le double dans la neige
Turcotte, Diane
Éditions Paulines
1987
109 pages

L'histoire d'Helen Keller
Hickok, Lorena a. (Collection Folio Junior nº 112, Série plein vent)
Éditions Robert Laffont
1980
246 pages

Le rendez-vous du désert
Pelletier, Francine
Éditions Paulines, Collection jeunesse (science-fiction)
1987
127 pages

L'or de la felouque
Thériault, Yves
Hurt, bise HMH Jeunesse
1981
110 pages

Les enfants du bonhomme dans la lune
Carrier, Roch
Stanké contes 10/10
1978
171 pages

Les initiés de la pointe-aux-cageux
Paul de Grosbois
HMH Jeunesse
1986
117 pages

Les os de l'Anse-aux-Mouques
Turcotte, Diane
Les Éditions La Liberté Inc.
1985
154 pages

Les parallèles célestes
Côté, Denis
Hurtubise HMH Jeunesse
1983
183 pages

Les Pistolets de Sans-Atout
Boileau-Narcejac
Les éditions de l'Amitié. G.T. Rageot (Folio junior énigmes)
1985
158 pages

Mauve et autres nouvelles
Éditions Paulines
1988
94 pages

Nocturnes pour Jessie
Côté, Denis
Québec/Amérique
1987
206 pages

Rose-Rouge
Pollak, Vera
Les quinze
1987
235 pages

Salut Galarneau !
Jacques Godbout
Éditions du Seuil
1967
154 pages

Titralak, cadet de l'espace
Martel, Suzanne
Éditions Héritage
1979
282 pages

Un sac de billes
Joffo, Joseph
Éditions Lattès, Livre de Poche
1973
380 pages

Bibliographie

BIBLIOGRAPHIE

Alderson, J.C. and A.H. Urquhart 1984. *Reading in a Foreign Language*. New York, Longman.

Aspatore, J.V. 1984. « But I don't know all the words ! ». *Foreign Language Annals*, 17 (4) : 297-299.

Bertin, C. 1988. « Le rôle des stratégies de lecture dans la compréhension des textes ». *La revue canadienne des langues vivantes*, 33 (3,5) : 535.

Carrell, P.L. 1983. « Three components of background knowledge in reading comprehension ». *Language Learning* 33 (2) : 183-207.

Carrel, P.L. 1989. « The effects of rhetorical organization on ESL readers ». *Tesol Quarterly* 18 : 441-469.

Carrell, P.L. and J.C. Eisterhold 1988. « Schema theory and E.S.L. reading pedagogy ». In *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Carrell, Devine and Eskey (Eds.). Cambridge University Press, N.Y. : 73-92.

Chambers, F. 1983. « Readability formulae and the structure of text ». *Educational Review* 35 : 1-15.

Charmeux, E. 1975. *La lecture à l'école*. Paris, Cedic.

Clarke, M.A. 1988. The short circuit hypothesis of ESL reading – or when language competence interferes with reading performance. In *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Carrell, Devine and Eskey (Eds.) Cambridge University Press, N.Y. : 114-124.

Clarke, M.A. and S. Silberstein 1979. « Towards a realization of psycholinguistic principles in the ESL classroom ». *Language Learning* 27 (1) : 135-154.

Cleland, C.J. 1980. « Piagetian implications for reading models ». *Reading World* 20 : 10-15.

Coady, J. 1979. « A psycholinguistic model of the ESL reader ». In *Reading in a Second Language*. Mackay, Barkman, and Jordan (Eds.). Rowley, Mass., Newbury House : 5-12.

Cohen, A.H., Glasman P.R., Rosenbaum Cohen, J., Ferrera, J. and J. Fine. 1979. « Reading English for specialized purposes ». *Tesol Quarterly* 13 : 551-564.

Cornaire, C.M. 1985. « La lisibilité : essai d'application de la formule courte d'Henry au français langue étrangère ». *Thèse de doctorat inédite*. Université de Montréal.

Cornaire, C.M. 1988. « La lisibilité : essai d'application de la formule courte d'Henry au français langue étrangère ». *La Revue canadienne des langues vivantes* 44 (2) : 261-273.

Cosky, M.J. 1976. « The role of letter recognition in word recognition ». *Memory and Cognition* 4 : 207-214.

Coste, D. 1974. « Lire le sens ». *Le français dans le monde* 109 : 40-44.

Coste, D. 1978. « Lecture et compétence de communication ». *Le français dans le monde* 141 : 25-35.

Cziko, G.A. 1977. *Differences in first and second language reading : the use of syntactic, semantic and discourse constraints*. Paper presented at the Conference on Second Language Learning, University of Alberta, Edmonton, Alberta, September 1977.

Cziko, G.A. 1980. « Language competence and reading strategies : a comparison of first and second language oral reading errors ». *Language Learning* 30 : 101-115.

Dabène, M. 1981. « L'acquisition de la compétence de lecture en français, langue étrangère : courants méthodologiques actuels ». *System* 9 : 215-222.

Devine, J. 1988. « The relationship between general language competence and second language reading proficiency ». In *Interactive Approaches to Second language Reading*. Carrell, Devine and Eskey (Eds). Cambridge University Press, N.Y. : 260-277.

Di Pietro, R. 1987. *Strategic Interaction. Learning Languages through Scenarios*. Cambridge University Press.

Dubin, F., Eskey, D.E. and Grabe, W. 1986. *Teaching Second Language Reading for Academic Purposes*. Reading, Mass., Addison Wesley Publishing Company, Inc.

Dubin, F. and Olshtain, E. 1987. *Reading on Purpose*. Reading, Mass., Addison Wesley Publishing Company, Inc.

Eskey, D.E. 1988. « Holding in the bottom : an interactive approach to the language problems of second language readers ». In *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Carrell, Devine and Eskey (Eds.). Cambridge University Press, N.Y. : 93-100.

Eskey, D.E. and Grabe, W. 1988. « Interactive models for second language reading : perspectives on instruction ». In *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Carrell, Devine and Eskey (Eds.). Cambridge University Press, N.Y. : 223-238.

Foucambert, J. 1976. *La manière d'être lecteur*. Paris, Sermap. Friedman, R.B. 1982. « What we might learn from acquired disorders of reading ». *Language and Communication* 2 : 91-99.

Goodman, K.S. 1970. « Behind the eye : what happens in reading ». In *Reading : Process and Program*. Goodman and Niles (Eds.), Illinois, NCTE : 1-38.

Goodman, K.S. 1980. « Universaux psycho-linguistiques et processus de lecture ». *Comment les enfants apprennent à lire*. Paris, Retz : 37-44.

Goodman – Dreyer, L. 1984. « Readability and responsability ». *Journal of Reading* 27 : 334-339.

Goodman, K.S. 1988. « The reading process ». In *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Carrell, Devine and Eskey (Eds.). Cambridge University Press, N.Y. : 11-21.

Gough, P.B. 1972. « One second of reading ». In *Language by ear and by eye*. Kavanagh and Mattingly (Eds.). Mass., MIT Press : 331-358.

Hardyck, C.D. and Petrinovich, L.F. 1970. « Subvocal speech and comprehension level as a function of the difficulty level of reading material ». *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour* 9 : 647-652.

Hatch, E. 1974. « Research on reading as a second language ». *Journal of Reading Behaviour* 6 : 53-61.

Hauptman, P.C. 1976. *The use of cues in reading English as a second language*. Paper presented at Colloquium on Second Language Reading at the Tesol Convention, New York, March 1976.

Henry, G. 1975. *Comment mesurer la lisibilité*. Bruxelles, Paris, Labor – Nathan.

Hosenfeld, C., Arnold, V., Kirchofer, J., Laciura, J., and Wilson L. 1981. « Second language reading : a curricular sequence for teaching reading strategies ». *Foreign Language Annals* 14 (5) : 415-422.

Jakobson, R. 1963. *Essais de linguistique générale*. Paris, Editions de Minuit.

Krashen, S.D. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford, Pergamon Press.

Lesgold, A.M., and Perfetti, C.A. 1981. *Interactive Processes in Reading*. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum.

MacNamara, J. 1968. « An analytic comparison in reading in two languages ». *The Irish Journal of Education* 2 : 41-53.

Massaro, D.W. and D. Klitzke. 1977. « Letters are functional in word identification ». *Memory and Cognition* 5 : 292-298.

McClelland, J.L. and D.E. Rumelhart. 1981. « An interactive activation model of context effects in letter perception ». *Psychological Review* 88 : 375-407.

McKay, S. 1987. « Cultural knowledge and the teaching of reading ». *English Teaching Forum* 25 (2) : 18-23.

Melendez, E.J. and R.H. Pritchard. 1985. « Applying schema theory to foreign language reading ». *Foreign Language Annals* 18 (5) : 399-403.

Meyer, B.J.F. 1982. « Reading research and the composition teacher : the importance of plans ». *College Composition and Communication* 33 (1) : 37-49.

Meyer, B.J.F. and R.O. Freedle 1984. « The effects of different discourse types on recall ». *American Educational Research Journal* 21 (1) : 121-143.

Meyer, B.J.F. and B.J. Barlett. 1985. *A Plan for Reading Strategy to Improve Reading Comprehension and Memory for Adults*. Research Report No. 14. Arizona State University.

Ministère de l'Éducation. *Guide pédagogique secondaire, Anglais langue seconde, second cycle*, nº 16-3252-01. Direction générale des programmes, 1985.

Ministère de l'Éducation. *Les programmes d'études secondaires. Français langue seconde*, nº 16-3420, 16-3422. Direction générale des programmes.

Mitchell, D.C. 1982. *The Process of Reading*. New York, John Wiley and Sons.

Monrand, S. 1979. *Situations d'écrit*. Paris, Clé International.

Muchisky, D.M. 1983. « Relationships between speech and reading among second language learners ». *Language Learning* 33 : 77-96.

Painchaud, G. 1988. *L'enseignement du vocabulaire en contexte*. Conférence prononcée à l'Université d'Ottawa, novembre 1988.

Perfetti, C.a. 1985. *Reading Ability*. New York, Holt, Rinehart and Winston.

Phillips, J.K. 1984. « Practical implications of recent research in reading ». *Foreign Language Annals* 17 (4) : 285-296.

Raymond, P.M. 1982. *Written discourse markers in second language reading*. Unpublished M.A. thesis, Ottawa University.

Raymond, P.M. 1988. « Interference in second language reading ». *La Revue canadienne des langues vivantes* 44 (2) : 343-349.

Reiss, M.A. 1985. « The good language learner : another look ». *La Revue canadienne des langues vivantes* 41 (3) : 511-523.

Richaudeau, F. 1969. *La lisibilité*. Paris, Retz.

Rumelhart, D.E. 1977. « Toward an interactive model of reading ». *Proceedings of the 6th International Symposium on Attention and Performance*. Dornic (Ed.). Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum : 573-603.

Rumelhart, D.E. and Ortony A. 1977. « The representation of knowledge in memory ». In *Schooling and the Acquisition of Knowledge*. Anderson, Spiro and Montague (Eds.). Hillsdale., New Jersey, Lauwrence Erlbaum : 99-135.

Singer, M.H. 1982. « Competent reading : a laboratory description ». In *Competent Reader, Disabled Reader : Research and Application*. Singer (Ed.). Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum : 3-31.

Singer, H. 1983. « A century of landmarks in reading and learning from text at the high school level : research and theories, and instructional strategies ». *Journal of Reading* 26 : 332-342.

Smith, F. 1971. *Understanding Reading*, a psycholinguistic analysis of reading and learning to read. New York, Holt, Rinehart & Winston.

Smith, F. 1973. *Psycholinguistics and Reading*. New York, Holt, Rinehart & Winston.

Smith, F. 1978. *Understanding Reading*, a psycholinguistic analysis or reading and learning to read. New York, Holt, Rinehart & Winston.

Smith, F. 1982. Understanding Reading, a psycholinguistic analysis of reading and learning to read. New York, Holt, Rinehart & Winston.

Stanovich, K.E. 1980. « Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency ». *Reading Research Quarterly* 17 : 157-169.

Stoller, F. 1986. « Reading Lab : developing low level reading skills ». In *Teaching Second Language Reading for Academic Purposes*. Dubin, Eskey and Grabe (Eds.). Cambridge University Press, N.Y. : 51-76.

Swaffar, J.K. 1988. « Readers, texts and second languages : the interactive prosesses ». *The Modern Language Journal* 72 (2) : 123-149.

Tierney, R.S. and J.W. Cunningham. 1984. « Research on teaching reading comprehension ». In *Handbook of Reading Research*. Pearson (Ed.). New York, Longman : 609-655.

Ulijn, J.M. 1978. *A Dutch project in second language reading comprehension for vocational purposes*. Paper presented at the AILA Conference, Montréal, Québec, August 1978.

Vigner, G. 1979. *Lire : du texte au sens*. Paris, Clé International.

Vorhaus, R. 1984. « Strategies for reading in a second language ». *Journal of Reading* 27 : 413-416.

Woytak, L. 1986. « Reading proficiency and a psycholinguistic approach to second language reading ». *Foreign Language Annals* 17 (5) : 509-517.

Yorio, C.A. 1971. « Some sources of reading problems for foreign language learners ». *Language Learning* 21 : 107-115.

Niveau(x) d'enseignement : 4 Numéro ISN : 9410
Centre d'intérêt : 755

Français, langue seconde : propositions en vue d'une pédagogie de la lecture / Direction générale des programmes, Direction de la formation générale -- [Québec] : Ministère de l'éducation, c1990
217 p. : 28 cm + cahier d'activités de l'élève (50 p.) -- (Guide pédagogique / Ministère de l'éducation du Québec, Direction générale des programmes : Secondaire)

Le cahier d'activités de l'élève porte en outre : Projet de lecture à partir du roman de jeunesse "Les prisonniers du zoo". Code : 9091-328 à 9091-329 ; 15-3420-03 à 15-3420-04. Bibliogr. : p. 193, 214-217

ISBN 2-550-15518-1

ISBN 2-550-15517-3

Vedette(s)-secondaire(s) : Québec (Province). Ministère de l'éducation. Direction de la formation générale

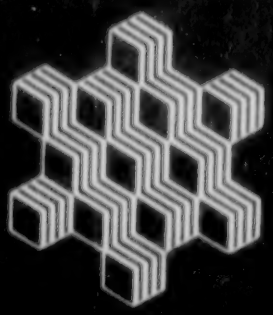
Descripteur(s) : Français (Langue) * Langue seconde * Lecture * Guide pédagogique * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Ce guide pédagogique vise à clarifier ou préciser certains aspects des programmes et à les enrichir en tenant compte des besoins exprimés par les divers intervenants. Dans un premier chapitre intitulé "La lecture : un processus complexe", on précise quelques-unes des stratégies de lecture du bon lecteur en s'appuyant sur quelques modèles de lecture ainsi que sur certaines données provenant de la recherche expérimentale. On traite, entre autres, de la théorie des schèmes et de l'importance des connaissances antérieures du lecteur. Puis, dans un deuxième chapitre intitulé "Critères de sélection du matériel de lecture et activités de lecture", on aborde la tâche de l'enseignant qui consiste à choisir un ensemble de textes, à déterminer le projet de lecture et, suivant le but donné à la lecture, à envisager certaines interventions et activités pédagogiques. Dans le troisième chapitre, on présente, à partir d'un document écrit, un projet de lecture accompagné de différentes activités pédagogiques. Finalement, le dernier chapitre comprend un répertoire, sélectif et non exhaustif, d'oeuvres de littérature de jeunesse et de récits pour les élèves du secondaire.

Type de document

guide pédagogique

SECONDAIRE



FRANÇAIS,
LANGUE SECONDE

PROPOSITIONS EN VUE D'UNE PÉDAGOGIE DE LA LECTURE

PROJET DE LECTURE À PARTIR DU ROMAN DE JEUNESSE « LES PRISONNIERS DU ZOO »

CAHIER D'ACTIVITÉS DE L'ÉLÈVE

Québec

9410-B

guide pédagogique

SECONDAIRE

FRANÇAIS, LANGUE SECONDE

PROPOSITIONS EN VUE D'UNE PÉDAGOGIE DE LA LECTURE

PROJET DE LECTURE À PARTIR DU ROMAN DE JEUNESSE « LES PRISONNIERS DU ZOO »

CAHIER D'ACTIVITÉS DE L'ÉLÈVE

Direction générale des programmes
Direction de la formation générale

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1990 — 9091-328

ISBN 2-550-15517-3

Dépôt légal — quatrième trimestre 1990
Bibliothèque nationale du Québec

TABLE DES MATIÈRES

Préparation à la lecture 1

Activité 1 2
Activité 2 5
Activité 3 6
Activité 4 7
Activité 5 7
Activité 6 8

Prélecture de la section 1 (Chapitres 1 et 2)

Activité 1 9
Activité 2 11

Première lecture de la section 1(Chapitres 1 et 2)

Activité 3 12
Activité 4 12

Deuxième lecture de la section 1 (Chapitres 1 et 2)

Activité 5 15
Activité 6 15
Activité 7 16

Après-lecture de la section 1 (Chapitres 1 et 2)

Activité 1 17
Activité 2 18
Activité 3 18
Activité 4 18

Prélecture de la section 2 (Chapitres 3 et 4)

Activité 1 19
Activité 2 19
Activité 3 20

Première lecture de la section 2 (Chapitres 1 et 2)

Activité 4 21
Activité 5 21
Activité 6 22

Deuxième lecture de la section 2 (Chapitres 3 et 4)

Activité 7 23
Activité 8 23
Activité 9 25
Activité 10 27

Après-lecture de la section 2 (Chapitres 3 et 4)

Activité 1 28
Activité 2 28
Activité 3 28

Prélecture de la section 3 (Chapitres 5 et 6)

Activité 3 32

Première lecture de la section 3 (Chapitres 5 et 6)

Activité 1 29
Activité 2 31

Deuxième lecture de la section 3 (Chapitres 5 et 6)

Activité 3 33

Deuxième lecture de la section 3 (Chapitres 5 et 6)

Activité 4 34
Activité 5 35
Activité 6 35
Activité 7 36

Après-lecture de la section 3 (Chapitres 5 et 6)

Activité 8 37

Prélecture de la section 4 (Chapitres 7 et 8)

Activité 1 38

Première lecture de la section 4 (Chapitres 7 et 8)

Activité 2 40
Activité 3 41

Deuxième lecture de la section 4 (Chapitres 7 et 8)

Activité 4 43
Activité 5 45
Activité 6 46
Activité 7 47
Activité 8 47

Après-lecture du roman

Activité 1 48
Activité 2 48
Projet 1 49
Projet 2 50
Projet 3 50

Préparation à la lecture

- **Choix de l'oeuvre**
- **Prise d'indices, mise en oeuvre des connaissances référentielles et formulation d'hypothèses**
- **Présentation générale des projets de lecture**

(Activités 1-6)

Les prisonniers du ciel est un roman qui va t'intéresser. Veux-tu savoir pourquoi ? Je vais te donner un certain nombre de renseignements généraux sur le roman. Si tu veux, prends quelques notes en utilisant l'espace ci-dessous.

Activité 1

• Section A

(À remplir par l'élève qui a déjà visité un zoo.)

Lis chacune des questions suivantes et encercle la réponse qui convient.

1. Es-tu souvent allé visiter un zoo ?

   a) Une, deux ou trois fois ;

   b) plus de trois fois ;

   c) tous les étés.

2. Est-ce que la plupart des animaux que tu as vus étaient en cage ou en liberté ?

   a) En cage ;

   b) en liberté ;

   c) certains en cage et d'autres en liberté.

3. Est-ce que les animaux que tu as vus te semblaient heureux ?

   a) Oui ;

   b) non ;

   c) peux-tu dire pourquoi ?

• Section B

(À remplir par l'élève qui n'est jamais allé visiter un zoo)

Lis chacune des questions suivantes et encercle la réponse qui correspond le mieux aux idées de ton équipe.

1. Est-ce que ça te plairait un jour d'aller visiter un zoo ?

   a) Oui ;

   b) non ;

   c) pourquoi ?

   _____

   _____

   _____

   _____

2. Si tu avais le choix, combien de fois aimerais-tu aller au zoo dans ta vie ?

   a) Une, deux ou trois fois ;

   b) plus de trois fois ;

   c) tous les étés ;

   d) jamais.

3. Est-ce que tu préférerais voir des animaux en cage ou en liberté ?

   a) En cage ;

   b) en liberté ;

   c) certains en cage et d'autres en liberté.

• **Section C**

(À remplir par tous les élèves.)

4. Est-ce que tu as déjà lu des livres ou vu des films dont l'action principale se passe dans un zoo ?

   a) Oui ;

   b) non ;

   c) si oui, peux-tu nommer quelques titres ? _____

   _____

5. Est-ce que tu as déjà lu des livres ou vu des films où les animaux devenaient maîtres des hommes ?

   a) Oui ;

   b) non ;

   c) si oui, peux-tu nommer quelques titres ? _____

   _____

6. Que penses-tu des animaux qui vivent en captivité ? Réponds par quelques phrases simples.

   _____

   _____

   _____

   _____

Activité 2

Afin de mieux connaître et apprécier le récit que tu vas bientôt lire, il serait important que tu remplisses la grille d'identification suivante. Examine bien ton livre et tu y trouveras toutes les réponses aux questions 1 à 9. En ce qui concerne la question 10, fais appel à ton imagination ou à tes connaissances pour y répondre.

1. Titre : _____
2. Auteur : _____
3. Collection : _____
4. Nombre de pages : _____
5. Éditeur : _____
6. Année de parution : _____
7. Nombre de chapitres : _____
8. Nombre d'illustrations : _____
9. Autres romans publiés par l'auteur : _____

10. À quoi te fait penser le titre ? Pourquoi ? (3 ou 4 phrases)

Maintenant que tu as bien rempli la grille, compare-la avec celle d'un ami ou d'une amie et essayez d'expliquer les différences. Place-toi ensuite avec quatre ou cinq autres élèves et discutez ensemble de vos réponses à la question 10.

Activité 3

Ce roman comporte plusieurs illustrations. Certaines de ces illustrations représentent des personnes, d'autres des animaux et d'autres enfin représentent à la fois des personnes et des animaux. Classe toutes les illustrations de ce roman suivant l'exemple ci-dessous.

Tableau des illustrations

Personnes	Animaux	Personnes et animaux
Exemple : p. 22 : un garçon, une fille, un homme assez vieux.		

D'après les renseignements contenus dans le tableau, pourrais-tu dire :

1. Quels seraient les principaux personnages de ce roman ? Explique comment tu en es arrivé à trouver cette réponse.

2. Quels animaux seront importants dans cette histoire ? Explique comment tu en es arrivé à trouver cette réponse.

Activité 4

Lis maintenant le résumé du roman à la fin du livre (page de garde). Réponds ensuite aux questions suivantes.

1. Quel est le nom des deux personnages mentionnés ?

2. De quel animal parle-t-on ?

3. Est-ce que ces animaux ont un comportement normal ? Donne un exemple.

4. Trouve une image dans ce roman qui illustre bien ce résumé et précise pourquoi tu as choisi cette image.

Activité 5

À l'aide des renseignements que tu as découverts lors des trois premières activités, essaie maintenant de répondre aux questions suivantes, en faisant de ton mieux. À la fin de ta lecture, tu auras l'occasion de vérifier tes réponses.

		Vrai	Faux
1.	Les principaux personnages sont deux jeunes garçons.	❑	❑
2.	Les singes vont devenir les amis des principaux personnages.	❑	❑
3.	Le petit homme aux lunettes est très méchant.	❑	❑
4.	L'action principale se passe au zoo.	❑	❑
5.	Les garçons vont se faire enfermer dans une cage.	❑	❑
6.	Les singes peuvent lire et écrire.	❑	❑
7.	Les animaux semblent heureux au zoo.	❑	❑
8.	Le laboratoire servait à tuer les animaux.	❑	❑
9.	Les garçons sont braves et ils n'ont pas peur.	❑	❑
10.	Les animaux arriveront à contrôler tout le zoo.	❑	❑

Activité 6

Présentation des objectifs du projet de lecture

À la fin de ta lecture, en groupes de trois ou quatre élèves, vous devrez choisir un des mini-projets suivants et le développer. Le mini-projet te donnera l'occasion de faire un exposé oral et un exposé écrit.

Voici le résumé de ces mini-projets : lequel t'intéresse ?

Projet 1

A. Vous devez imaginer une nouvelle fin à cette histoire. Puis, vous devez préparer une entrevue à la télévision entre les deux héros du livre et un journaliste. Les deux héros racontent ce qui leur est arrivé.

B. Votre équipe devra ensuite écrire un article portant sur cette entrevue.

Projet 2

A. Vous devez faire une recherche sur certains animaux qui vivent en liberté et sur ceux qui vivent en captivité. Vous devrez présenter cette recherche oralement.

B. Vous devrez ensuite présenter par écrit des demandes précises concernant l'amélioration de la vie des animaux en captivité.

Projet 3

A. Vous devez inventer une nouvelle histoire qui porte sur un événement bizarre. Vous devrez la présenter oralement.

B. Vous devrez ensuite l'écrire et la présenter comme un court roman pour la jeunesse.

Prélecture de la section 1 (Chapitres 1 et 2)

- **Découverte de la signification des mots et expressions**
- **Mise en oeuvre des connaissances référentielles**

(Activités 1 et 2)

Activité 1

Cette première activité a pour but de te faire découvrir la signification de mots ou d'expressions que tu rencontreras dans cette première section. Encercle la lettre qui explique le mieux les mots ou expressions en caractères gras. Relis les quelques phrases qui les précèdent et qui les suivent car cela t'aidera à découvrir la signification. L'usage du dictionnaire n'est pas recommandé.

1. Moi, les vieux films, ça me fatigue la plupart du temps. Mon père dit que *King Kong*, c'est un chef-d'oeuvre. Pour moi, les chefs-d'oeuvre, c'est *Retour vers le futur* et les aventures d'*Indiana Jones*. Il faut croire qu'Hugo et moi, on n'a pas les mêmes goûts. Ou alors, il y a quelque chose qui m'échappe quelque part (p. 5).

   « **Il y a quelque chose qui m'échappe** » signifie :

   a) il y a quelque chose que j'ai oublié ;
   b) il y a quelque chose que j'ai laissé échapper sur le sol ;
   c) il y a quelque chose que je n'ai pas compris.

2. Pendant que *King Kong* s'agitait en haut de l'*Empire State*, mon père était bien installé dans son fauteuil et il lisait le journal **tout bonnement**.

   « **Tout bonnement** » signifie :

   a) nerveusement ;
   b) rapidement ;
   c) tranquillement.

3. Quand mon père est emporté par une de ses crises d'inspiration, il vaut mieux ne pas s'étonner... Mais dans la tête compliquée d'Hugo, **un engrenage venait de se mettre en branle**. Il s'est levé, puis il s'est précipité dans son bureau comme s'il y avait le feu là-bas. Deux secondes plus tard, j'entendais sa machine à écrire (p. 8 et 9).

   « **Un engrenage venait de se mettre en branle** » signifie :

   a) il venait de se mettre à marcher ;
   b) il venait de trouver une idée ;
   c) il avait mal à la tête.

4. Mon père voudrait écrire « le roman des romans »... Chaque après-midi, il se met au travail... Il prend des notes, tape des phrases sur sa machine, s'exclame... Et chaque soir, il finit par **faire des boulettes** avec les pages écrites durant la journée, puis **il les balance à la poubelle**. C'est toujours à recommencer et il ne se décourage jamais. (p. 9)

« **Faire des boulettes** » signifie :

a) des petites boules de papier ;
b) des morceaux de viande en boule ;
c) une pile de pages écrites.

« **Il les balance à la poubelle** » signifie :

a) il jette la balance dans une poubelle ;
b) il jette la poubelle au sol ;
c) il jette les papiers dans la poubelle.

5. Je suis souvent allé au zoo, mais aujourd'hui c'était différent. **Une seule chose clochait** par rapport à mes visites précédentes avec mes parents. Les animaux paraissaient très nerveux. (p. 16)

« **Une seule chose clochait** » signifie :

a) que quelque chose n'allait pas ;
b) qu'il y avait quelque chose de pareil ;
c) qu'une cloche sonnait quelque part.

6. Je n'en croyais pas mes yeux. Je me suis demandé si je **délirais**. Parce que les deux chimpanzés étaient en train de faire quelque chose de tout à fait extraordinaire pour des singes : ils jouaient aux dames ! (p. 18)

« **Délirer** » signifie :

a) parler à très haute voix ;
b) devenir fou ;
c) rire très fort.

7. Le Kodiac s'est dressé sur ses pattes de derrière... Puis il s'est mis à grogner tout en passant ses pattes de devant à travers la grille, comme s'il voulait frapper l'homme... Un attroupement s'est formé devant la cage... C'est seulement à ce moment-là que j'ai noté la présence d'un vieux monsieur pas très loin de nous... Le vieil homme observait la scène avec **une sorte de sourire que j'ai trouvé déplacé**. J'ai décidé de lui adresser la parole. (p. 20)

« **Une sorte de sourire que j'ai trouvé déplacé** » signifie :

a) l'homme riait très fort ;
b) l'homme avait un petit sourire timide ;
c) l'homme n'aurait pas dû sourire à ce moment-là.

Activité 2

Lis les questions qui suivent et nous allons ensuite en discuter ensemble.

1. Qui est King-Kong ?
2. L'as-tu déjà vu à la télé ?
3. Qui t'en a déjà parlé ?
4. Est-ce que tu pourrais, en quelques phrases, me raconter l'histoire ?
5. Connais-tu le jeu de société qui s'appelle le jeu de dames ?
6. Est-ce que tu pourrais expliquer les règles de ce jeu ?
7. Est-ce que tu as déjà joué à ce jeu ?
8. Est-ce un jeu difficile à jouer ?

* Première lecture de la section 1 (Chapitres 1 et 2)

- **Collecte de données d'ordre général**

  (Activités 3-4)

Activité 3

En lisant cette première section de ton livre, tu as sans doute remarqué, au premier chapitre surtout, que plusieurs mots, expressions ou phrases sont écrits en italique (une écriture différente) ou en gros caractères. Choisis cinq (5) de ces mots ou expressions et précise s'ils se rapportent à un livre, à un film, à un article de journal ou de revue, à un organisme ou à autre chose.

1. page _____
2. page _____
3. page _____
4. page _____
5. page _____

Place-toi maintenant avec un ami ou une amie et discutez de vos réponses.

Activité 4

En équipes de trois ou quatre élèves, répondez aux questions suivantes. Vous pouvez retourner lire les passages de la section 1 qui se rapportent à ces questions.

1. Pourquoi Maxime regarde-t-il la télé ce jour-là ?

   _____

   _____

* Les lectures (première et deuxième) sont silencieuses.

2. Nomme deux événements qui donnent le goût à Maxime d'aller faire un tour au zoo.

3. Qu'est-ce que les animaux ont de différent au zoo cette fois-ci ?

4. Quels sont les deux incidents qui ont amené Maxime à se poser des questions ?

5. Que pensent Maxime et Jo de Monsieur Toc ?

6. Comment Maxime se sent-il lorsqu'il retourne chez lui en autobus ?

7. Comment l'auteur fait-il pour nous faire comprendre qu'il y a un dialogue entre Monsieur Toc, Maxime et Jo ?

8. Comment sait-on qui parle dans un dialogue ? Donne un exemple.

9. Est-ce qu'il y a un narrateur dans ce texte ?

_____

_____

10. Qui raconte ce qui se passe ? À quelle personne du verbe est écrit ce roman ? Donne trois (3) exemples.

_____

_____

Deuxième lecture de la section 1 (Chapitres 1 et 2)

- **Collecte des données plus précises**
- **Synthèse**
  (Activités 5-7)

Activité 5

Complète maintenant le tableau qui suit et qui porte sur les principaux personnages de cette première section.

Nom du personnage	Caractéristiques (âge, occupations, qualités, etc.)	Occupation	Lien avec d'autres personnages
❶ Maxime			
❷			père de Maxime
❸		zoologue	
❹	Elle se salit beaucoup à son travail		
❺		étudiante	
❻	Il est vieux		

Activité 6

Replace les événements suivants dans l'ordre où ils se sont déroulés en les numérotant de 1 à 7 (le numéro 1 étant le premier événement et le numéro 7 étant le dernier événement de cette section).

_____ Maxime téléphone à Jo et l'invite.

_____ Kodiak veut frapper l'homme qui lui offre des arachides.

_____ Prune revient de son travail.

_____ Le père de Maxime a une idée géniale en lisant son journal.

_____ Jo et Maxime reviennent à la maison.

_____ Maxime écoute les informations à la télé.

_____ Maxime découvre des singes qui jouent aux dames.

Activité 7

Peux-tu, avec deux ou trois amis, écrire un résumé du chapitre 1 ou 2 en essayant de rapporter les idées principales et secondaires ?

Après-lecture de la section 1 (Chapitres 1 et 2)

- **Faire des inférences**
- **Formuler des hypothèses sur la suite du récit**
- **Reprendre à son propre compte ce qui a été appris**
  (Activités 1-4)

Activité 1

A. Réponds aux questions suivantes.

1. À quel moment de l'année commence ce roman ? (Relis la fin de la page 5, jusqu'au milieu de la page 7.)

2. Le lieu principal où se passe le roman est un zoo. D'après ta lecture :

   a) où est situé ce zoo par rapport à la maison de Maxime ?

   b) quelle phrase du texte te permet de répondre à cette question ?

B. L'atmosphère est bien particulière, il y a du suspense dans l'air ... Comment cela est-il marqué dans ce passage ? (Retrouve certains indices.)

Activité 2

Et toi, comment pourrais-tu expliquer ce comportement bizarre des animaux ?

Écris ta réponse sur une feuille et remets-la à ton professeur. Tout à la fin de notre lecture, nous la lirons. (Tu peux, si cela est plus facile, donner ta réponse en anglais).

Activité 3

A la fin du chapitre 1, Maxime décide de téléphoner à Jo pour l'inviter à aller au zoo. Relis les pages 12-13, à partir de « Hugo est sorti… », jusqu'à la fin de la page 13.

Imagine la conversation de Maxime et Jo. Place-toi avec un ou une amie et préparez cette conversation.

Attention, vous devez bien suivre ce qui est dit aux pages 12 et 13, c'est-à-dire le scénario suivant :

- C'est la mère de Jo qui répond.
- Elle a reconnu Maxime car Jo savait que c'était lui avant d'arriver au téléphone.
- Jo a mis du temps à venir répondre.
- Ils peuvent parler d'une foule de choses tous les deux.
- Maxime lui expose son projet (invitation).
- Jo hésite, donne une excuse.
- Jo s'informe de la température pour le lendemain.
- Jo accepte l'invitation de Maxime.
- Ils fixent l'heure du départ et le lieu de rencontre.

Présentez votre conversation aux autres élèves de la classe.

Activité 4

Entre le chapitre 2 et le chapitre 3, Maxime et Jo reviennent en autobus. En arrivant à la maison (début du chapitre 3), Maxime ne raconte rien à ses parents même s'il « était encore tout retourné » par sa visite.

Avec des amis, imaginez la conversation que Maxime aurait pu avoir avec ses parents s'il avait décidé de tout leur dire.

Relisez le chapitre 2 plus en détail et rapportez dans votre conversation les principaux événements. Vous devez aussi y inclure les sentiments que Maxime pouvait ressentir à la vue de ces événements.

Vous devez ensuite présenter votre conversation aux autres élèves de la classe.

Prélecture de la section 2 (Chapitres 3 et 4)

- **Formulation d'hypothèses sur la suite du récit**
- **Utilisation du contexte pour déterminer le sens des mots**

(Activités 1-3)

Activité 1

Tu te souviens de la fin du chapitre précédent : Maxime soupçonne qu'il se passe quelque chose au zoo (p.23). À ton avis, qu'est-ce qu'il va faire ? Essaie de prédire la suite de l'histoire (ch. 3 et 4) en remplissant la colonne du centre de la grille suivante :

Peux-tu prédire ...	Avant la lecture	Après la lecture
1. Quel sera le lieu principal de l'action ? (chap. 3-4)		
2. Quels personnages seront encore présents ?		
3. Quels personnages ne reviendront pas ?		
4. Quels seront les nouveaux personnages ?		

Activité 2

Tu sais que Maxime a vu des choses extraordinaires au zoo (ch. 2). Selon toi, qu'est-ce qu'il va faire, tout raconter à ses parents ou se taire ? Place-toi avec trois ou quatre autres élèves et discutez ensemble de ces possibilités.

1. Si Maxime se tait, qu'est-ce qui va arriver ?

2. Si Maxime raconte tout à ses parents, qu'est-ce qui pourrait alors arriver ?

Activité 3

Tu sais que le sens de certains mots et de certaines expressions peut être déterminé plus facilement en utilisant le **contexte**. Essaie de déterminer le sens des mots et des expressions en caractères gras en utilisant le contexte (c'est-à-dire les mots ou les phrases qui précèdent ou suivent ces mots ou ces expressions). Tu peux proposer des synonymes ou une traduction.

1. J'étais encore **tout retourné**. (p. 25)

   Maxime avait vu des choses très bizarres pendant sa visite au zoo, des choses très difficiles à comprendre et inquiétantes, et il était **tout retourné** par ces événements.

2. J'**avais eu droit** à un tout petit verre de vin (p. 27)

   Hugo avait ouvert une bouteille de vin et j'**avais eu droit** à un tout petit verre de vin, et après l'avoir bu le salon tournait.

3. Ils veulent nous **gâcher notre plaisir**. (p. 27)

   Les journalistes à la télévision présentent le plus souvent des catastrophes, des guerres, des maladies ; on dirait qu'ils veulent nous **gâcher notre plaisir** de regarder la télévision.

4. Ces oiseaux sont en **voie d'extinction**. (p. 29)

   Il y a beaucoup de pollution et si l'on ne fait pas attention à notre environnement, je crois bien que plusieurs oiseaux seront en **voie d'extinction**.

5. Maxime a **comploté** avec Pouce. (p. 41)

   Maxime voulait entraîner Pouce dans son aventure. Il lui a parlé longtemps. Il a dû **comploter** avec lui afin de le convaincre de suivre son plan.

Première lecture de la section 2 (Chapitres 3 et 4)

- **Vérification des hypothèses formulées en prélecture**
- **Collecte de données d'ordre général**
  (Activités 4-6)

Activité 4

Si tu as fini la lecture, tu peux maintenant remplir la colonne de droite de la grille à l'activité 1. Est-ce que tes réponses sont différentes de celles que tu avais données avant la lecture ? Place-toi ensuite avec un ou une amie et discutez ensemble de vos réponses.

Activité 5

Voici maintenant une liste de phrases. Lesquelles représentent pour toi les idées les plus importantes du chapitre 3 ? Tu peux consulter rapidement le texte si cela peut t'aider.

1. Une famille très unie.
2. Hugo et Prune interrogent Maxime sur sa journée.
3. Ozzie, une sœur bien différente.
4. Ozzie a chanté quelques *tounes*.
5. Un souper de famille sensationnel.
6. On a parlé de pluies acides à la télévision.
7. Une soirée passée à regarder la télévision.
8. Un certain docteur Merle a disparu.
9. Maxime a pensé à Monsieur Toc.
10. On a vu un aigle américain au Québec.
11. Hugo est une véritable encyclopédie.
12. Maxime a fait de formidables cauchemars.
13. Des fruits se transformaient en pions.
14. Ozzie a aperçu un monstre poilu.
15. Prune et Hugo communiquent par télépathie.
16. Il y a un arbre planté au bord du trottoir.

Ajouterais-tu d'autres phrases à celles-ci ? Par exemple, des phrases qui représenteraient pour toi des idées importantes qui n'ont pas été mentionnées ?

Activité 6

Peux-tu maintenant faire une liste de phrases qui représentent pour toi les idées les plus importantes du chapitre 4. Tu peux consulter rapidement le texte, si cela peut t'aider.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

Deuxième lecture de la section 2 (Chapitres 3 et 4)

- **Collecte de données précises**
- **Synthèse**
  (Activités 7-10)

Activité 7

Remplis maintenant ce tableau qui porte sur les nouveaux personnages du roman dans cette section.

Nouveaux personnages Nom	Principaux/ secondaires	Âge	Description physique	Description du caractère	Occupation/ passe-temps
❶					
❷					

Activité 8

Si tu as fini de relire les chapitres 3 et 4, peux-tu maintenant répondre aux questions suivantes en faisant des phrases complètes et en utilisant des mots du texte. Tu peux consulter rapidement le texte.

1. Quelle impression Maxime a-t-il de ses parents ? Relève une phrase du texte pour justifier ta réponse.

2. Est-ce que Ozzie est différente des autres membres de la famille ? En quoi ? Essaie de trouver plusieurs points différents.

3. Comment s'est passée la soirée ? Donne quelques détails.

4. Est-ce qu'il y a eu une nouvelle importante à la télévision ? Laquelle ?

5. Comment est présenté le docteur Merle ? Est-ce que Maxime le trouve sympathique ? Relève une phrase du texte pour justifier ta réponse.

6. Est-ce que l'histoire de l'aigle intéresse Maxime ? Relève quelques phrases du texte pour justifier ta réponse.

7. Qui se trouvait dans les cauchemars de Maxime ? Fais une liste des personnages et des animaux qui sont apparus.

8. Peux-tu décrire le monstre que Ozzie a vu ?

9. Relis les pages 33 et 34 et trace un croquis rapide de la façade de l'immeuble à l'intention de la police (donne le plus de détails possible : fenêtre de la chambre d'Ozzie, etc.).

Activité 9

Peux-tu répondre aux questions suivantes en t'aidant du texte, si tu en as besoin ? Choisis a), b) ou c) et précise quelles phrases du texte t'ont servi d'indices pour trouver la réponse.

1. Pour Hugo
   a) Ozzie a certainement rêvé.
   b) Quelqu'un a grimpé le long du mur.
   c) Ozzie a voulu faire une blague.

   Indice _____
   _____
   _____ (page 37)

2. La nouvelle à la radio
   a) fait deviner la vérité à Maxime.
   b) commence à faire réfléchir Maxime.
   c) intéresse peu Maxime.

   Indice _____
   _____
   _____ (page 40)

3. À la fin de la promenade,
   a) Maxime était encore plus mêlé.
   b) commençait un peu à comprendre.
   c) se prenait déjà pour Indiana Jones.

   Indice _____
   _____
   _____ (pages 39-40)

4. ***Tous les éléments de l'équation se rapportaient aux animaux et au zoo*** signifie que
   a) tous les faits extraordinaires sont reliés au zoo.
   b) l'affaire est un problème de mathématique.
   c) on peut se tromper en faisant des équations.

   Indice _____
   _____
   _____ (page 40)

5. Pouce est le genre de garçon qui
   a) est grand, fort et très dur avec ses amis.
   b) aime se battre au hockey.
   c) aime le hockey et les films violents.

   Indice _____

   _____

   _____ (page 40)

6. Le plan de Maxime est le suivant
   a) il passerait la nuit chez Pouce, puis il irait au zoo.
   b) il passerait la nuit chez lui, puis il irait au zoo.
   c) il passerait la nuit au zoo.

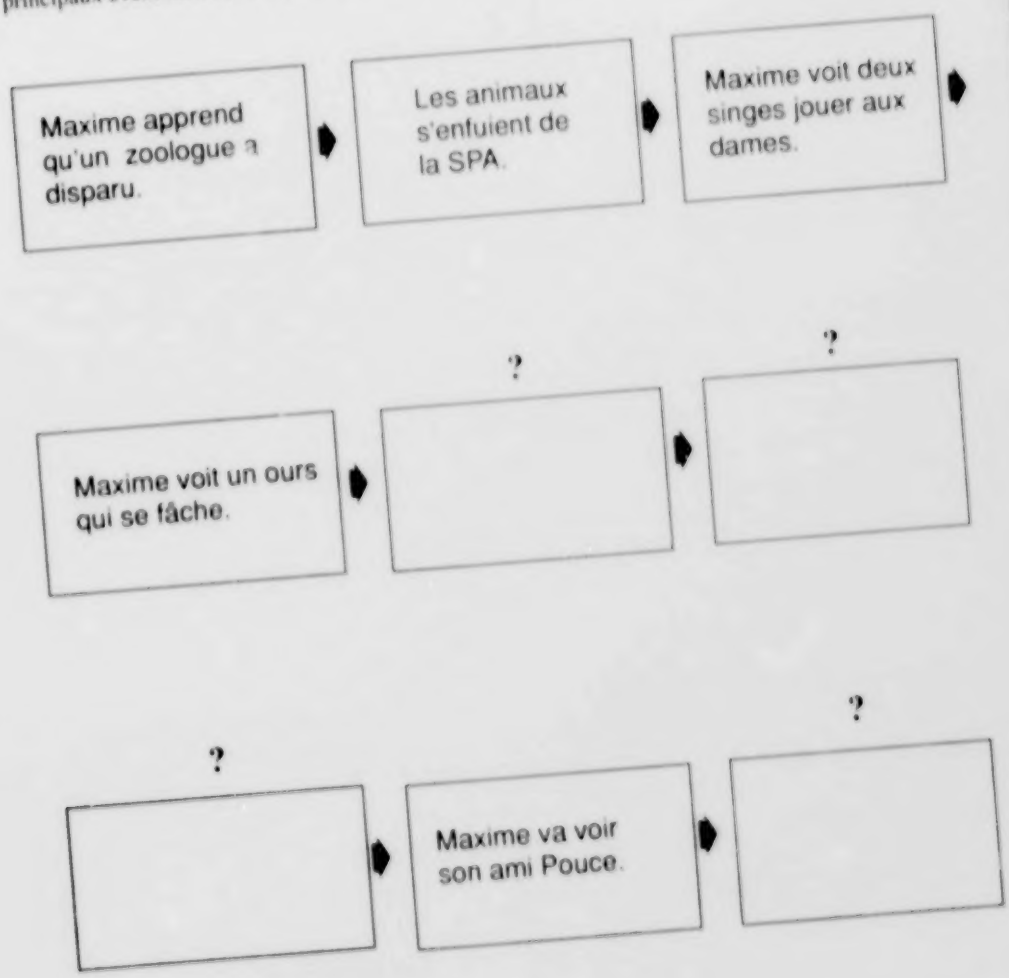
   Indice _____

   _____

   _____ (page 40)

Activité 10

Dans cette histoire, Maxime trouve qu'il se passe des événements bizarres. Complète la liste des principaux événements qui se produisent dans cette deuxième section.



Après-lecture de la section 2 (Chapitres 3 et 4)

- **Reprendre à son propre compte ce qui a été appris**

(Activités 1-3)

Activité 1

Nous avons vu au chapitre 4 que Maxime a dû convaincre Pouce de venir avec lui pour « exécuter son plan ». Pouce n'était pas très content de cette idée, mais il s'est finalement laissé convaincre. Relisez la page 40 (« J'avais besoin d'aide… ») jusqu'à la fin du chapitre 4, puis imaginez la conversation entre Maxime et Pouce. Il est important que Maxime explique clairement son plan puisqu'il essaie de trouver les meilleurs arguments pour que Pouce accepte de l'accompagner.

Présentez ensuite aux autres élèves de la classe cette conversation entre Maxime et Pouce.

Activité 2

Maxime et Pouce semblent très différents, et pourtant, ils sont bons amis. Le docteur Merle et Monsieur Toc nous semblent aussi différents, bien qu'ils travaillent tous les deux pour le bien-être des animaux.

Faites une comparaison (sur le plan physique) entre Maxime et Pouce et entre le docteur Merle et Monsieur Toc. Vous devez dessiner ces personnages tels que vous les imaginez. Quant au caractère, préparez un paragraphe ou deux, en faisant ressortir les différences et les ressemblances de caractère entre Maxime et Pouce et entre le docteur Merle et Monsieur Toc.

Activité 3

À la fin du chapitre 4, Maxime est enfin prêt à mettre son plan à exécution. Cependant, avant de quitter la maison, il décide de laisser une petite note à ses parents, au cas où les choses tourneraient mal en cours de route. Il dépose cette courte lettre sur l'oreiller de son lit. Écrivez la petite note de Maxime. N'oubliez pas d'y mentionner :

- avec qui il est parti ;
- où ils sont partis ;
- pourquoi ils doivent passer la nuit complète au zoo.

Il serait important de relire les pages 43 et 44 du roman avant de commencer la rédaction de la petite note.

Prélecture de la section 3 (Chapitres 5 et 6)

- **Formulation d'hypothèses sur la suite du récit (en utilisant des indices textuels)**
- **Utilisation du contexte pour déterminer le sens des mots**

(Activités 1-2)

Activité 1

Maxime et Pouce se préparent à aller passer la nuit au jardin zoologique. D'après ce que tu connais des personnages, essaie d'imaginer ce qui a pu arriver à Maxime et Pouce cette nuit-là. Lis les quatre scénarios possibles et choisis celui qui te semble le plus acceptable.

Place-toi ensuite avec les élèves qui ont choisi le même scénario et, pour chaque étape, précise les indices qui te permettent de croire que tu as choisi le meilleur. Ces indices peuvent provenir des illustrations, des personnages, des événements qui ont eu lieu précédemment.

Remplis finalement la grille qui suit les scénarios.

Scénario 1	Scénario 2
1. Ils se cachent en arrivant au zoo et ils vont sortir la nuit venue.	1. Ils visitent encore le zoo et Maxime remarque des comportements bizarres chez certains animaux.
2. La nuit venue, ils se sauvent et se font suivre par une panthère.	2. La nuit venue, il sortent et voient un singe hors de sa cage qui se promène.
3. Ils découvrent que c'est l'ours qui ouvre les cages des animaux la nuit.	3. Ils découvrent que c'est Monsieur Toc qui ouvre les cages des animaux la nuit.
4. Ils découvrent un laboratoire caché dans une maison au fond des bois.	4. Ils découvrent un laboratoire souterrain.
5. Ils se sauvent et retournent chez eux.	5. Ils se font prendre.

Scénario 3	Scénario 4
1. Ils se promènent et découvrent une belle cachette.	1. En arrivant au zoo, ils se font suivre par un homme qu'ils ne connaissaient pas.
2. La nuit venue, ils sortent et partent à la suite d'un drôle d'animal poilu.	2. Ils réussissent tout de même à se cacher et le soir venu, ils sortent et voient des animaux en liberté.
3. Ils découvrent que ce sont les deux singes qui jouaient aux dames qui ouvraient les portes des cages des animaux.	3. Ils découvrent que c'est Monsieur Toc qui ouvre les cages des animaux la nuit.
4. Ils découvrent que le docteur Merle et Monsieur Toc sont prisonniers des singes.	4. Ils découvrent un laboratoire où les singes font des expériences sur des humains.
5. Ils libèrent le docteur Merle et Monsieur Toc et, ensemble, ils s'évadent.	5. Ils retournent en ville et appellent les policiers.

Quel scénario as-tu choisi ?

Quels indices t'ont permis de choisir ce scénario ? (Fais une liste.)

Activité 2

Dans les phrases suivantes, donne un synonyme des mots soulignés, ou encore explique le sens du mot. Utilise le reste de la phrase pour en découvrir la signification.

1. Je ne me sens pas très bien : j'ai un ***mal de bloc terrible***, j'ai mal à la gorge et j'ai une forte fièvre. Je pense que j'ai une bonne grippe.

   mal de bloc signifie : _____

2. Mon frère prépare une fête surprise pour un ami. Comme c'est un secret, il ne veut pas en parler. Je me demande ce qu'***il mijote*** pour cette fête.

   mijoter signifie : _____

3. J'habite dans une ferme. Derrière la maison, il y a un merveilleux boisé. À l'***orée de ce bois***, il y a un joli ruisseau qui coule. Et lorsqu'on traverse ce ruisseau, on découvre un petit sentier qui traverse le bois et qui va jusqu'au champ de maïs.

   orée de ce bois signifie : _____

4. Le chien jappe, le chat émet des miaulements, le cheval des hennissements et l'éléphant des barrissements.

   barrissements signifie : _____

5. Cette fille est très nerveuse. Elle bouge tout le temps. Même lorsqu'elle marche, elle se dandine d'un pied sur l'autre.

   se dandiner signifie : _____

7. J'aime aller chez ma grand-mère. Elle habite une de ces anciennes maisons où l'on doit ouvrir une ***trappe*** pour descendre à la cave ou encore pour monter au grenier.

   trappe signifie : _____

8. Paul veut se rendre à Vancouver à bicyclette l'été prochain ! A mon avis, c'est bien trop loin. Il est ***dingue*** , je pense.

dingue signifie : _____

9. La plupart des animaux sont diurnes car ils vivent le jour et dorment la nuit. Cependant, les hiboux sont plutôt ***nocturnes***.

nocturnes signifie : _____

10. Nous pouvons jouer au hockey dans la rue, en face de chez nous car il y a très peu de voitures qui passent. J'habite dans une rue qui se termine en cul-de-sac.

cul-de-sac signifie : _____

Première lecture de la section 3 (Chapitres 5 et 6)

- **Collecte de données d'ordre général**
- **Vérification des hypothèses formulées en prélecture (Activité 3)**

Activité 3

Suite à la lecture des chapitres 5 et 6, reprends chacun des quatre scénarios vus précédemment. Trouve celui qui correspond au texte de lecture. Reprends les trois autres scénarios et corrige les informations fausses.

Scénario 1

1. Ils se cachent en arrivant au zoo et ils vont sortir la nuit venue.
2. La nuit venue, ils se sauvent et se font suivre par une panthère.
3. Ils découvrent que c'est l'ours qui ouvre les cages des animaux la nuit.
4. Ils découvrent un laboratoire caché dans une maison au fond des bois.
5. Ils se sauvent et retournent chez eux.

Scénario 2

1. Ils visitent encore le zoo et Maxime remarque des comportements bizarres chez certains animaux.
2. La nuit venue, il sortent et voient un singe hors de sa cage qui se promène.
3. Ils découvrent que c'est Monsieur Toc qui ouvre les cages des animaux la nuit.
4. Ils découvrent un laboratoire souterrain.
5. Ils se font prendre.

Scénario 3

1. Ils se promènent et découvrent une belle cachette.
2. La nuit venue, ils sortent et partent à la suite d'un drôle d'animal poilu.
3. Ils découvrent que ce sont les deux singes qui jouaient aux dames qui ouvraient les portes des cages des animaux.
4. Ils découvrent que le docteur Merle et Monsieur Toc sont prisonniers des singes.
5. Ils libèrent le docteur Merle et Monsieur Toc et, ensemble, il s'évadent.

Scénario 4

1. En arrivant au zoo, ils se font suivre par un homme qu'ils ne connaissaient pas.
2. Ils réussissent tout de même à se cacher et le soir venu, ils sortent et voient des animaux en liberté.
3. Ils découvrent que c'est Monsieur Toc qui ouvre les cages des animaux la nuit.
4. Ils découvrent un laboratoire où les singes font des expériences sur des humains.
5. Ils retournent en ville et appellent les policiers.

Corrections

Deuxième lecture de la section 3 (Chapitres 5 et 6)

- **Collecte de données précises (événements, atmosphère, sentiments, lieux) (Activités 4-7)**

Activité 4

Tout au long de ces deux chapitres, on rencontre plusieurs animaux qui présentent des comportements bizarres. En quelques mots, décris le comportement de chacun.

Animaux	Description du comportement
1. les oiseaux	
2. le lion/la lionne	
3. l'ours polaire	
4. la louve	
5. les otaries	
6. les macaques	
7. le gorille	
8. les deux chimpanzés	
9. l'éléphant	
10. le daim	
11. le monstre poilu (qui avait donné la frousse à Ozzie)	
12. l'ours Kodiac	
13. la panthère noire	
14. Ronald et Mikhail	

Activité 5

Lorsque Maxime et Pouce arrivent au zoo, Maxime remarque que « l'atmosphère semblait avoir empiré » (p.45). Peux-tu expliquer ce qu'il voulait dire par cette phrase et montrer à l'aide d'exemples comment « l'atmosphère a empiré ».

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

Est-ce que Maxime et Pouce se sentent à l'aise ? Quels sentiments éprouvent-ils ? Relève des phrases du texte qui illustrent ces sentiments.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Activité 6

1. Si tu avais été à la place de Maxime et de Pouce, est-ce que tu aurais aimé descendre par la trappe du laboratoire ? Pourquoi ?

   _____

   _____

2. Si tu avais été à leur place, est-ce que tu aurais délivré le docteur Merle ? Lui aurais-tu posé des questions ? Lesquelles ?

   _____

   _____

3. À quoi pouvait bien servir ce laboratoire ? Quelles sortes d'expériences crois-tu qu'on y faisait ?

   _____

   _____

Activité 7

Relis le texte aux pages 60, 61 et dessine un plan qui montre le chemin suivi par Maxime et Pouce (de la trappe jusqu'au laboratoire). Lorsque tu auras terminé, place-toi avec une ou un ami et comparez vos réponses.

Après-lecture de la section 3 (Chapitres 5 et 6)

- **Reconnaissance grammaticale**
  (Activité 8)

Activité 8

Voici un extrait du chapitre 5, pages 56 et 57. Cet extrait contient une description et un dialogue entre les deux garçons. Certains verbes importants ont été mis en caractères gras. Note sur les lignes à droite le temps de ces verbes, soit le présent, le passé composé ou l'imparfait.

J'**ai regardé** à travers une des fenêtres. Au début, je ne **voyais** rien, puis j'**ai fini** par comprendre que ce n'**était** pas une maison ordinaire. Au lieu de voir un salon ou une cuisine ou une salle à manger, je **distinguais** des appareils étranges. Pouce **est venu** m'aider. Comme il **voyait** mieux que moi, il **a dit** :

– Il y **a** un ordinateur là-dedans. Et des tables avec des flacons, des armoires, des écrans.
– Un laboratoire ! Mais qui **peut** bien faire des expériences ici ? Et pourquoi ?
– Pourquoi, je ne **sais** pas. Mais ton zoologue a disparu, là, le docteur Moineau ou quelque chose comme ça ? C'**est** peut-être lui qui travaillait là-dedans ?

J'**ai regardé** Pouce avec admiration.

– Le docteur Merle ! Oui, tu **as** raison, c'**est** sûrement ça ! Hé bien, si on **veut** avoir le fin mot de cette histoire, il **faut** entrer dans ce labo.
– Tu **es** complètement fou, Maxime ! Si on se **fait** prendre ? Si l'ours s'**amène** par ici ?
– On **est** déjà dans le bain jusqu'au cou. Quant à l'ours, il n'**a** rien à faire dans une maison.

Observe bien les temps des verbes de l'exercice précédent. Lorsque l'auteur fait une narration, c'est-à-dire lorsqu'il raconte ce qui s'est passé, quels temps utilise-t-il en général ?

Lorsque l'auteur fait parler les personnages, dans un dialogue par exemple, à quel temps sont les verbes ?

Prélecture de la section 4 (Chapitres 7 et 8)

- **Formulation d'hypothèses sur la suite du récit (Activité 1)**

Activité 1

Le chapitre 6 se termine par la phrase : « Après avoir vu ça, tout ce qu'il me restait à faire, c'était d'accepter l'impossible. » (p. 70). En équipes de deux, réfléchissez aux questions suivantes. Nous en discuterons ensuite.

1. D'après vous, qu'est-ce que Maxime voulait dire par **accepter l'impossible** ?

2. Dans ce roman, on voit que les chimpanzés peuvent communiquer avec les humains. Trouvez cinq hypothèses qui font qu'ils ont appris le langage des humains.

   1.
   2.
   3.
   4.
   5.

3. D'après vous, croyez-vous que Mikhail et Ronald vont garder les deux garçons prisonniers ?

4. Comment expliquez-vous la présence du docteur Merle dans une cage ?

5. Maintenant que vous connaissez une grande partie de cette histoire, décrivez l'illustration à la page 72 ; nommez les personnages et décrivez ce qu'ils font.

_____

_____

6. Observez maintenant l'illustration à la page 88. Que représente-t-elle ?

_____

_____

7. Que peut représenter l'illustration à la page 94 ? D'après vous, est-ce un geste habituel pour un singe ?

_____

_____

8. À l'aide de ces observations, écrivez maintenant le dénouement de cette histoire.

_____

_____

9. Tout à la fin, qu'arrivera-t-il aux personnages et aux animaux suivants :

   1. le docteur Merle ? _____
   2. Monsieur Toc ? _____
   3. Maxime et Pouce ? _____
   4. Mikhail et Ronald ? _____

10. Décrivez comment sera le jardin zoologique après cette aventure.

_____

_____

Première lecture de la section 4 (Chapitres 7 et 8)

- **Collecte de données d'ordre général**
- **Utilisation du contexte pour découvrir la signification des mots (Activités 2-3)**

Activité 2

Maintenant que tu es à la fin de ce roman, réponds aux questions suivantes qui t'aideront à mieux saisir le sens du dénouement.

1. Le chapitre 7 contient plusieurs passages écrits en italique. Pourquoi ?

2. Quelle cause défendent les animaux ?

3. Qui est-ce qui leur a donné l'intelligence pour s'apercevoir de leur situation ?

4. Pourquoi le docteur Merle est-il méchant ?

5. Quel rôle Monsieur Toc a-t-il joué ?

6. Pourquoi tous les animaux n'ont-ils pas acquis le même degré d'intelligence ?

Activité 3

À l'aide du contexte, trouve un synonyme ou une définition du mot en caractères gras dans les phrases suivantes. Il est important de retourner lire dans ton livre tout le paragraphe qui précède cette phrase et celui qui la suit. Ce contexte te permettra de trouver la réponse.

1. Je l'ai trouvé un peu **hystérique**. (p. 71)

2. Les deux singes ont eu un **conciliabule** et finalement Mikhail a ouvert la cage. (p. 73)

3. Complètement **abasourdi**, Pouce suivait notre dialogue. (p. 75)

4. Les chimpanzés ont compris que les buts du projet étaient **néfastes**. (p. 78)

5. Ils ont **saccagé** les pharmacies, l'autre nuit. (p. 81)

6. Des singes **tarés**, deux enfants avec encore la couche aux fesses et un gardien de zoo complètement sénile. (p. 82)

7. Moi, j'étais trop **mêlé** et affolé pour tout lui raconter maintenant. (p. 90)

8. Je me suis **faufilé** entre eux. (p. 90)

9. Par contre, les animaux du zoo sont en prison à **perpétuité**, eux. (p. 92)

10. Ils ne comprenaient pas pourquoi mon père était doux avec moi au lieu d'être en train de me **botter les fesses**. (p.93)

As-tu trouvé le sens de tous les mots ? (Note ceux que tu n'as pas pu trouver.)

Deuxième lecture de la section 4

- **Collecte de données précises**
- **Synthèse**
- **Vérification d'hypothèses**

(Activités 4-8)

Activité 4

1. Quelle phrase du chapitre 8 nous montre que Hugo se doute que Maxime lui cache quelque chose ?

2. D'après toi, pourquoi le zoo était-il fermé pour la journée ?

3. Crois-tu vraiment qu'un jour il sera possible d'enseigner à un chimpanzé à écrire ? Pourquoi et comment ?

4. Pourquoi, tout à la fin, Maxime dit-il qu'il ne veut plus jamais revoir un zoo ?

5. D'après toi, qu'est-ce que Maxime a ressenti tout à la fin, lorsqu'il a vu Mikhail et Ronald dans leur cage ?

6. Et toi, crois-tu que les animaux sont heureux dans les zoos ?

7. À ton avis, que devrait-on faire pour protéger les animaux en voie de disparition ?

8. Penses-tu qu'une histoire comme celle-ci pourrait être vraie ? Quels événements ne semblent pas vrais ?

Activité 5

Tout au long de ce roman, nous avons observé plusieurs comportements bizarres chez les animaux ou chez certains êtres humains, ainsi que des situations ou des événements particuliers. Maintenant que tu connais les causes de tous ces phénomènes, pourrais-tu les expliquer ?

Comportements, situations, événements	Explications
1. Les deux singes qui jouent aux dames. (chap. 2)	1.
2. L'ours qui se fâche après un visiteur. (chap. 2)	2.
3. Le rêve d'Ozzie. (chap. 3)	3.
4. Le saccage des trois pharmacies. (chap. 4)	4.
5. Les deux chimpanzés qui réfléchissent. (chap. 5)	5.
6. Monsieur Toc qui ouvre les portes des cages. (chap. 5)	6.
7. La découverte d'une maison pas trop ordinaire dans un jardin zoologique. (chap. 5)	7.
8. Le docteur Merle qui est emprisonné dans une cage.	8.
9. La panthère qui se calme à l'arrivée des deux chimpanzés.	9.
10. Les singes qui communiquent. (chap. 6 et 7)	10.

Place-toi ensuite avec un ami et compare tes réponses. Discutez ensemble de la façon dont vous y êtes pris pour arriver à ces réponses.

Activité 6

Les événements importants qui suivent sont donnés dans l'ordre où ils apparaissent dans le roman. Pourrais-tu les replacer dans l'ordre chronologique pour montrer comment tout cela a commencé et s'est terminé ?

1. — Les animaux retiennent le docteur Merle prisonnier.
2. — Le docteur Merle fait des expériences sur les animaux pour leur faire du mal.
3. — Les animaux refusent de participer aux expériences. Ils veulent être libres.
4. — Le docteur Merle refuse de fabriquer le Z-Plus.
5. — Les animaux ont besoin du Z-Plus pour rester intelligents.
6. — Le docteur Merle est responsable d'un projet au jardin zoologique, projet financé par une agence de recherche gouvernementale.
7. — Le projet du docteur Merle est secret et financé par les services d'espionnage de l'armée.
8. — Le docteur Merle voulait trouver une nouvelle façon de communiquer avec les animaux.
9. — Le docteur Merle découvre le Z-Plus qui rend les animaux plus intelligents.
10. — Les animaux ont commencé à poser des questions et à discuter entre eux.

Lorsque l'ordre des événements ne suit pas l'ordre chronologique dans un roman, c'est parce qu'il y a des retours en arrière. Pourrais-tu retrouver, dans le chapitre 8, des retours en arrière, c'est-à-dire rapporter des événements qui ont déjà eu lieu.

Activité 7

Reprends maintenant l'activité de la section 3.1.5 où tu avais tenté d'expliquer le comportement des différents animaux. Compare-les avec le tableau (activité 5, section 3.4.5).

Quel élève avait avancé l'explication la plus proche de celle du roman ? Discutez-en en classe.

Activité 8

Afin de satisfaire ta curiosité, retourne vérifier tes réponses à l'activité 5, section 2. Est-ce que tu avais eu beaucoup d'intuition ?

Après-lecture du roman

- **Reprendre à son propre compte ce qui a été appris (appropriation) (Activités 1 et 2)**

Activité 1

Tout à la fin du roman, Maxime revient du zoo en automobile avec son père. Hugo a maintenant le droit d'avoir quelques explications concernant toute cette histoire. Imagine la conversation entre Maxime et Hugo. Évite de donner trop de détails et essaie de rapporter seulement les faits importants.

Présente ensuite ce dialogue aux autres élèves de la classe.

Activité 2

Quelque temps après son aventure, Maxime décide d'écrire une courte lettre à Monsieur Toc, toujours en prison, afin de lui expliquer ce qui l'avait poussé à découvrir le mystère de ce zoo.

Rédige cette lettre et n'oublie pas d'y mentionner les sentiments que Maxime a éprouvés envers les personnages et les animaux de ce roman.

Après-lecture du roman

- **Utiliser les connaissances acquises et les appliquer à d'autres contextes (réinvestissement)**
  (Projets 1-3)

Projets

En équipes de trois ou quatre, choisissez un projet parmi les trois suivants et préparez-le pour le présenter aux autres élèves de la classe.

- **Projet 1**

  Objectif : imaginer une nouvelle fin à cette histoire.

  A. Imaginez la fin de cette histoire si le docteur Merle avait découvert une substance (le Y-Plus) qui aurait donné une intelligence **permanente** aux animaux. Imaginez ce que Maxime et Pouce auraient découvert et expliquez le comportement des animaux au zoo.

  Préparez ensuite l'entrevue que Maxime et Pouce donnent à un journaliste à la télévision où ils racontent leur aventure.

  Présentez cette entrevue aux autres élèves de la classe.

  B. À partir de cette entrevue, le journaliste est appelé à écrire un court article dans une revue que lisent les jeunes (exemples : *Hibou*, *Vidéopresse*, *Reader's Digest*), qui raconte cette nouvelle aventure de Maxime et de Pouce.

  Écrivez cet article et présentez-le à votre professeur.

- **Projet 2**

Objectif : faire une recherche sur un animal en captivité.

A. Vous vous rendez compte que plusieurs animaux s'ennuient au zoo. Vous pensez qu'il est peut-être possible de remédier à ce problème en essayant de comprendre un peu mieux comment ils vivent quand ils sont en liberté et en recréant d'une certaine façon leur milieu naturel.

Choisissez un animal en particulier. Renseignez-vous sur la façon dont il vit en liberté et proposez certaines améliorations à sa vie au zoo. Ces améliorations concerneraient entre autres son habitat, sa nourriture, ses occupations. Vous devrez présenter oralement votre étude et vos demandes aux administrateurs du zoo (en l'occurrence, les autres élèves de la classe).

B. Présentez ensuite cette étude et vos demandes particulières par écrit au directeur du zoo (en l'occurrence, votre professeur).

- **Projet 3**

Objectif : imaginer une nouvelle histoire.

A. Il s'est passé une chose étrange dans votre ville, ou quelque part au Canada. Racontez.

Présentez ensuite cette histoire aux autres élèves de la classe.

B. Rédigez cette histoire sous forme d'un court roman pour la jeunesse avec page couverture et résumé à la fin. Vous pouvez aussi y ajouter des illustrations.

Présentez-le à votre professeur.